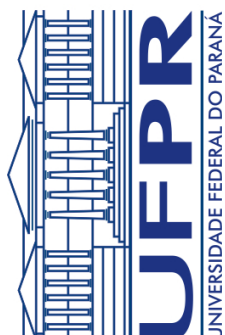


**SUÉLEN BARBOZA EIRAS**

**SIGNIFICADOS DE UM PROJETO SOCIAL  
ESPORTIVO: O CASO DO PROJETO ESPORTE EM  
AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES**

Dissertação de Mestrado defendida como  
pré-requisito para a obtenção do título de  
Mestre em Educação Física, no  
Departamento de Educação Física, Setor  
de Ciências Biológicas da Universidade  
Federal do Paraná.



**CURITIBA  
2011**

**SUÉLEN BARBOZA EIRAS**

**SIGNIFICADOS DE UM PROJETO SOCIAL ESPORTIVO: O  
CASO DO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA  
TORRES**

Dissertação de Mestrado defendida como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, no Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Doralice Lange de Souza



Ministério da Educação  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Biológicas  
Departamento de Educação Física  
Programa de Pós Graduação  
Mestrado/Doutorado em Educação Física



# TERMO DE APROVAÇÃO

**SUELEN BARBOZA EIRAS**

## **“Significados de um projeto social esportivo: o caso do projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física – Área de Concentração Exercício e Esporte, Linha de Pesquisa Sociologia para o Esporte e o Lazer, do Departamento de Educação Física do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte Banca Examinadora:

Profª Dra. Doralce Lange de Souza  
(Orientador)

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger  
Membro Externo

Profª Dra. Cristina C. Cardoso de Medeiros  
Membro Interno

Prof. Dr. Luiz Eduardo C. Thomassim  
Membro Externo

Curitiba, 29 de março de 2011

*A todos aqueles que direta ou indiretamente possibilitaram a realização deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

*“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Sonho que se sonha junto é realidade.”  
John Lennon*

À professora Dora. Obrigada por ter acreditado em mim e aberto esta porta em minha vida. Obrigada pelas incansáveis correções e orientações. Obrigada pela paciência, carinho e dedicação para com este trabalho e para com esta autora. Obrigada pelo exemplo de profissional e pessoa que tem me dado. Obrigada!

Aos colegas do Programa Licenciatura: Ana Paula Reinbold, Andréa Leal Vialich, Mariana Ferreira Martins e Willian Hey Alexandre da Silva. Obrigada pelo auxílio na realização e transcrição de entrevistas e pelas contribuições nas discussões de algumas delas.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Física, através do seu secretário Daniel Dias e das suas coordenadoras professoras Neiva Leite e Joice Mara Facco Stefanello.

Ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pela bolsa cedida durante todo o tempo de mestrado.

Aos professores da banca, professor Marco Paulo Stigger, Cristina Carta Cardoso de Medeiros e Luís Eduardo Cunha Thomassim. Obrigada por terem aceitado o convite e pelas contribuições para com este trabalho.

À todos os professores e colegas de graduação e do mestrado. Em especial, àqueles que acompanharam mais de perto a realização deste trabalho: Andrea e Marina. Obrigada pelas contribuições e também pelos desabafos e incentivos.

Aos profissionais e as instituições Instituto Compartilhar e Fundação de Ação Social de Curitiba. Obrigada pelo crédito dado a nós ao permitir que esta pesquisa fosse realizada no projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres e por compartilharem conosco a experiência de vocês neste projeto.

Agradeço também às mães e aos alunos do projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres aqui entrevistados. Obrigada pela confiança e por dividirem conosco as suas perspectivas acerca do projeto.

À toda minha família: irmãos, cunhadas, sogros e sobrinho. Agradeço em especial aos meus papais, Daniel e Denize. Não tenho dúvidas de que este

mestrado deve-se em grande parte a toda a educação, apoio, incentivo e amor que vocês sempre me deram. Obrigada por serem um exemplo em minha vida. Amo vocês!

Ao Rodrigo, meu maior e melhor presente dos tempos da graduação em Educação Física. Obrigada por estar sempre tão presente em minha vida, compartilhando as alegrias e angústias também. Obrigada por sempre me incentivar, me apoiar, me amar e, em vários momentos, me suportar. Eu te amo!

À Deus por sempre fazer mais do que pedimos ou pensamos.

## RESUMO

Considerando-se o aumento do número de projetos sociais esportivos no Brasil, a relevância de tais projetos para seus participantes e suas famílias, e o fato de que a participação em projetos sociais esportivos pode ter diferentes significados, este trabalho teve como objetivo identificar os principais significados atribuídos ao projeto Esporte em Ação - Núcleo Vila Torres (EA-VT) em Curitiba/PR, segundo participantes, pais de participantes e profissionais. O EA –VT é desenvolvido através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal, através da Fundação de Assistência Social (FAS) e da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), e o Instituto Compartilhar (IC). Ele atende a crianças e adolescentes com idades entre 7 a 15 anos e que estão inseridos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). A pesquisa foi de natureza qualitativa e de cunho exploratório. Os dados foram coletados através de documentos relativos ao projeto, observações e de entrevistas abertas e semi-estruturadas com 17 profissionais, 09 mães de participantes e 52 alunos do EA-VT. A análise de dados baseou-se em procedimentos da teoria fundamentada e se centrou nos principais temas que emergiram da fala dos entrevistados. Concluímos que para profissionais, mães de participantes e participantes, o EA-VT tem o sentido de proteger crianças e adolescentes de “males” das ruas tais como a violência, “más companhias”, “coisas que não prestam” e envolvimento com drogas. Para várias profissionais, o projeto também tem o sentido de proteger crianças e adolescentes de problemas em suas casas tais como violência e trabalho infantil. O EA-VT também tem o sentido de promover diferentes tipos de aprendizagem. Ele promove, por exemplo, a iniciação e/ou aperfeiçoamento esportivo, reforço de conteúdos escolares, melhorias comportamentais, “novas” e “diferentes” perspectivas de vida, além de encaminhamento profissional. O EA-VT também se constitui como um espaço onde as crianças e adolescentes podem se engajar em atividades de seu interesse e podem se divertir, brincar e jogar. Mais estudos são necessários para uma maior compreensão dos significados atribuídos a projetos sociais esportivos. A compreensão dos sentidos que diferentes agentes envolvidos com projetos sociais fazem dos mesmos pode contribuir para com um melhor planejamento das ações desenvolvidas, bem como para com o desenvolvimento de políticas públicas e programas que de fato atendam as necessidades e interesses da população.

**Palavras-chave:** Projeto social. Significados. Participação.

## ABSTRACT

Considering the increasing number of sport social projects in Brazil, the relevance of such projects for their participants and their families, and the fact that participation in these projects can have different meanings, this study aimed at identifying the meanings attributed to the project Esporte em Ação - Núcleo Vila Torres (EA-VT) in Curitiba/PR, according to the views of participants, parents of participants and professionals. The EA-VT is developed through a partnership between Curitiba's Town Hall, through its offices of Social Services (FAS) and Sports and Recreation (SMEL), and through the Instituto Compartilhar (IC). It is designed for children and adolescents from seven to fifteen years old enrolled in the Child Labor Eradication Program (PETI). The research was qualitative and exploratory. The data collection was focused on documents, observations and open and semi-structured interviews with seventeen professionals, nine mothers of participants and fifty-two EA-VT students. The data analysis was based on grounded theory procedures and focused on the main themes that emerged from the interviewees' speech. We concluded that for the participants, parents of participants and professionals, the EA-VT is perceived as a means to protect children and adolescents of street evils such violence, bad influences, "junk stuff" and involvement with drugs. For many professionals, the project also has the sense of protecting children and adolescents of some harms at home such as violence and child labor. The EA-VT is also perceived as an environment that promotes different types of learning. It promotes, for example, sports initiation and/or development, deepening of school knowledge, behavioral improvement, new and different life perspectives, and vocational training. The EA-VT is also seen as a place where children and teens can engage in activities they like, play and have fun. More studies are needed to better understand the meanings attributed to sport social projects. The understanding of these meanings can help with the planning of projects actions as well as with the development of public policies and programs that can actually meet the needs and interests of the population.

**Key words:** Social project. Meanings. Participation.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

ILUSTRAÇÃO 1 – LOCALIZAÇÃO DA VILA TORRES.....	23
ILUSTRAÇÃO 2 – VILA TORRES.....	24
ILUSTRAÇÃO 3 – VILA TORRES.....	25
ILUSTRAÇÃO 4 – MAPEAMENTO DE PROBLEMAS SOCIAIS E AMBIENTAIS DO PRADO VELHO.....	25
ILUSTRAÇÃO 5 – RIO BELÉM.....	27
ILUSTRAÇÃO 6 – DIVISÃO SIMBÓLICA DA VILA.....	28
ILUSTRAÇÃO 7 – GRADE DE ATIVIDADE DO EA-VT.....	32
TABELA 1 – VALORES DA BOLSA PETI.....	34
ILUSTRAÇÃO 8 – PRAÇA PLÍNIO TOURINHO E VILA TORRES.....	37
ILUSTRAÇÃO 9 – PRÉDIO ONDE O EA-VT É CENTRALIZADO.....	38
ILUSTRAÇÃO 10 – PARQUINHO DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO.....	39
ILUSTRAÇÃO 11 – QUADRA DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO.....	39
ILUSTRAÇÃO 12 – QUADRA DE AREIA DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO.....	40
ILUSTRAÇÃO 13 – GINÁSIO DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO.....	40
ILUSTRAÇÃO 14 – PISO INFERIOR.....	42
ILUSTRAÇÃO 15 – PISO SUPERIOR.....	43
ILUSTRAÇÃO 16 – MURAL DE COMPORTAMENTOS.....	88

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR RESPONSÁVEL DO INSTITUTO COMPARTILHAR PELO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES.....	119
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DO INSTITUTO COMPARTILHAR QUE TRABALHAM NO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES.....	120
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FAS QUE TRABALHAM NO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES....	121
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DE PARTICIPANTES DO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES.....	122
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES.....	123
APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORES GERAIS DOS PROJETOS).....	124
APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS COORDENADORES LOCAIS DO PROJETO).....	126
APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PROFISSIONAIS, ESTAGIÁRIOS E VOLUNTÁRIOS DO PROJETO).....	128
APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DE MENORES NO PROJETO).....	130
APÊNDICE 10 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA A PARTICIPAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS NO PROJETO).....	132
ANEXO 1 – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	135
ANEXO 2 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO INSTITUTO COMPARTILHAR.....	137
ANEXO 3 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL.....	138

## **LISTA DE SIGLAS**

APROSES - Assistência e Promoção Social Exército de Salvação  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
CCI - Centro de Cultura Italiana  
CEDES - Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer  
COHAB – CT - Companhia de Habitação Popular de Curitiba  
CONSAI - Corporação Nacional de Saúde Integrada  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
DIRETRAN - Diretoria de Trânsito de Curitiba  
EA-VT – Projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres  
FAS – Fundação de Ação Social  
FGL – Fundação Gol de Letra  
IC – Instituto Compartilhar  
IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba  
ONG – Organização Não-Governamental  
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PASE - Programa de Atendimento Sócio-Esportivo  
PBF - Programa Bolsa Família  
PCE – Programa Comunidade Escola  
PEE - Programa Educação pelo Esporte  
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PIM – Projeto do Irmão Menor  
PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba  
PRIESP - Programa Privado de Iniciação Esportiva  
PST – Programa Segundo Tempo  
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SMEL – Secretaria Municipal de Esporte e Lazer  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
URBS S. A. – Urbanização de Curitiba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
<b>1 PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES.....</b>	<b>23</b>
1.1 A VILA TORRES.....	23
1.2 PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES.....	29
1.2.1 Público-alvo do projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres.....	33
1.2.2 A Praça Plínio Tourinho.....	37
1.2.3 Os parceiros do projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres.....	43
1.2.3.1 Instituto Compartilhar (IC).....	43
1.2.3.1.1 As profissionais do IC no projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres..	47
1.2.3.2 Fundação de Ação Social (FAS).....	49
1.2.3.2.1 As profissionais da FAS no projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres.....	52
1.2.3.3 Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL).....	55
1.2.3.4 As parcerias no dia-a-dia do projeto.....	56
<b>2 O PROJETO ENQUANTO UM ESPAÇO SEGURO.....</b>	<b>62</b>
<b>3 O PROJETO ENQUANTO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGENS.....</b>	<b>79</b>
<b>4 O PROJETO ENQUANTO UM ESPAÇO PARA BRINCAR, JOGAR E SE DIVERTIR.....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

O número dos projetos sociais esportivos promovidos por órgãos públicos, instituições privadas e organizações não-governamentais (ONGs) aumentou significativamente em todo o país ganhando visibilidade na mídia e na sociedade (ZALUAR, 1994; MELO, 2004; 2005a; 2007a; 2007b; BARBIRATO, 2005; GOMES; CONSTANTINO, 2005; GUEDES *et al.*, 2006; THOMASSIM, 2006; 2007; 2010; BRETÃS, 2007; SILVA; SILVEIRA; ÁVILA, 2007).

De acordo com Nogueira *et al.* (2005), as primeiras experiências brasileiras na área de projetos sociais esportivos ocorreram em 1920. Na década de 80, há um aumento significativo desses projetos esportivos como também de projetos de educação pelo trabalho. Segundo Zaluar (1994), este crescimento é decorrente do fracasso da política educacional, aumento da crise econômica e da criminalidade principalmente entre os jovens. Estes projetos foram criados para crianças e jovens carentes e tinham como objetivo tirá-los das ruas e complementar os processos educativos formais por meio do esporte e/ou do trabalho (ZALUAR, 1994).

Se nos anos 80 os projetos sociais esportivos se configuravam como iniciativas pontuais e as ações esportivas não eram entendidas como demandas prioritárias ao poder público, atualmente o cenário é outro. O esporte se tornou alvo de diferentes iniciativas sociais (LINHALES, 1996; THOMASSIM; STIGGER, 2009). Tais iniciativas se inserem em um momento de reconfiguração do papel do Estado perante questões sociais, no qual empresas privadas, através do que muitos vieram a chamar de programas de “responsabilidade social”, e o terceiro setor<sup>1</sup> se apresentam como parceiros na promoção de ações esportivas (MELO, 2005a; 2007a; SILVA, SILVEIRA, ÁVILA, 2007; THOMASSIM, 2010).

Aparentemente, os projetos sociais esportivos se desenvolvem de maneira dispersa na sociedade, sem haver uma articulação institucional e político-pedagógica que as unifique e as oriente (THOMASSIM; STIGGER, 2009). Estas iniciativas podem resultar tanto de um voluntariado local como de instituições altamente organizadas e de alcance nacional, como, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna (GUEDES *et al.*, 2006; THOMASSIM; STIGGER, 2009).

---

<sup>1</sup> Conforme aponta Melo (2004), o terceiro setor é formado por organismos da sociedade civil tais como ONGs, fundações empresariais, associações filantrópicas e beneficentes.

A maior parte dos projetos sociais esportivos está voltada à crianças e jovens pobres, classificados algumas vezes como em “situação de risco social” ou em “situação de vulnerabilidade social”<sup>2</sup> e objetivam ocupar o tempo livre dos mesmos (GONÇALVES, 2003; GUEDES *et al.*, 2006; BRETÂS, 2007; MELO, 2007a; 2007b; OLIVEIRA; SILVA, 2007; THOMASSIM, 2007). Os projetos podem ser exclusivos da área esportiva ou podem também ofertar atividades profissionalizantes e complementares à escolarização formal (GUEDES *et al.*, 2006). Conforme aponta Gonçalves (2003, p. 171-172):

Afastar os meninos do mundo do crime, tirá-los da rua, livrá-los da violência – estas têm sido as justificativas usadas pelos projetos sociais voltados para os jovens das comunidades pobres. Todos pretendem ocupá-los com atividades educativas, esportivas, culturais e de formação para o trabalho. Acreditam que o espaço deixado pela carência de atividades possa ser ocupado pelo crime ou pelo ócio.

Paralelamente ao aumento do número de projetos sociais esportivos, há um aumento de discursos sobre as vantagens do uso do esporte em projetos (THOMASSIM; STIGGER, 2009). Além de atrair crianças e adolescentes para os mesmos, o esporte em projetos sociais é também percebido como um meio de educação (GONÇALVES, 2003; BARBIRATO, 2005; GUEDES *et al.*, 2006; VARGAS, 2007; MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009; THOMASSIM; STIGGER, 2009; THOMASSIM, 2010). Há uma expectativa de que, através de vivências esportivas, crianças e adolescentes adquiram conteúdos simbólicos e comportamentos “úteis” para suas vidas, bem como vislumbrem novas perspectivas de vida (THOMASSIM, 2010).

De uma forma geral, os projetos sociais esportivos têm sido analisados a partir de duas perspectivas: apologista e crítica. A perspectiva apologista entende que os mesmos seriam capazes de proporcionar benefícios sociais tais como integração social, educação, combate à violência e à criminalidade, disciplinamento, prevenção do uso de drogas, promoção da saúde e construção de um futuro melhor. Eles têm também sido percebidos como um meio eficaz de enfrentar diversos problemas sociais através da união de diferentes setores da sociedade. Já a perspectiva crítica enfatiza possíveis aspectos negativos destes projetos. Ela critica uma suposta transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho esses dois conceitos são utilizados como sinônimos.

Crítica também a falta de capacidade dos mesmos para promoverem uma integração social efetiva, a ênfase destes projetos em promoverem uma racionalidade competitiva e não colaborativa e a tentativa de despolitizarem o acesso a direitos sociais (THOMASSIM, 2006; 2010; THOMASSIM; GONZÁLEZ; FREITAS, 2009). Esta perspectiva também faz críticas e questionamentos dos supostos benefícios sociais advindos da prática esportiva que são propagados pela perspectiva apologista. Para estes autores, o uso do esporte em projetos sociais têm se baseado a partir de justificativas “salvacionistas” e/ou “funcionalistas” (MARTINS; MELO, 2004; MELO, 2004; 2005b; 2007a; OLIVEIRA, 2006; CORREIA, 2008; THOMASSIM, 2010). Conforme aponta Linhaes (2001, p. 32):

A presença do esporte nas ações de governo atualiza refinados contornos utilitários: esporte para combater violência, para reduzir consumo de drogas, para manter as crianças na escola, para melhorar a saúde da população, para ser feliz.

Embora algumas das críticas, tais como as citadas acima, sejam necessárias e importantes, não se deve ignorar e descartar tais iniciativas sociais, pois, conforme apontam alguns estudos (ZALUAR, 1994; GONÇALVES, 2003; GUEDES *et al.*, 2006; MENDES *et al.*, 2006; MOLINA, 2007; VARGAS, 2007; MARQUES; KRUG, 2008), projetos sociais esportivos podem ser significativos não somente para crianças e adolescentes, mas também para seus responsáveis.

Apesar de ter um crescente interesse por parte de autores da Educação Física e outras áreas em investigar projetos sociais esportivos, ainda são poucos os estudos que buscaram compreender os mesmos a partir da perspectiva daqueles que estão envolvidos no dia-a-dia do projeto. Existe também uma carência de diálogo com o chamado “público-alvo” de projetos sociais (THOMASSIM, 2006; 2010; THOMASSIM; GONZÁLEZ; FREITAS, 2009).

A partir da análise de alguns estudos realizados, pode-se concluir que tanto para participantes, quanto para seus responsáveis, a participação em projetos sociais esportivos está ligada à ocupação do tempo livre. Para crianças e adolescentes este fator está relacionado com o fato de “não se ficar em casa de bobeira” e/ou “sem nada para fazer” (ZALUAR, 1994; BARBIRATO, 2005; MARQUES; KRUG, 2008). Já para os seus responsáveis, esta ocupação é benéfica no sentido de se afastar os menores de alguns perigos das ruas tais como a

violência e o tráfico de drogas (ZALUAR 1994; BARBIRATO, 2005; MENDES *et al.*, 2006; VARGAS, 2007). Ainda outro fator alegado tanto por responsáveis por crianças e adolescentes (ZALUAR, 1994; BARBIRATO, 2005; MENDES *et al.*, 2006) quanto por participantes (ZALUAR, 1994; BARBIRATO, 2005; VARGAS, 2007; MARQUES; KRUG, 2008) é a vontade de se aprender mais sobre um esporte com vistas à profissionalização e ascensão social.

A participação em projetos sociais está relacionada também com amizades (ZALUAR, 1994; MOLINA, 2007; VARGAS, 2007; MARQUES; KRUG, 2008; SOUZA *et al.*, 2010), gosto pelo esporte (ZALUAR, 1994; MARQUES; KRUG, 2008; SOUZA *et al.*, 2010), descontração e diversão (ZALUAR, 1994; VARGAS, 2007) e formação de bons comportamentos (ZALUAR, 1994). Para os responsáveis por participantes, o envolvimento de seus filhos em projetos ainda está ligado com um suposto senso de responsabilidade que pode ser adquirido através do esporte (ZALUAR, 1994) e com uma possível formação educacional e de caráter (VARGAS, 2007).

Considerando-se o aumento do número de projetos sociais esportivos no Brasil, a relevância de tais projetos para seus participantes e suas famílias, e o fato de que a participação em projetos sociais esportivos pode ter diferentes significados, desenvolvemos uma pesquisa sobre um projeto em específico, o projeto Esporte em Ação - Núcleo Vila Torres (EA-VT), em Curitiba/PR, visando gerar subsídios para contribuir para com o desenvolvimento de outros projetos e para com a literatura sobre esta temática. A nossa investigação foi norteada pelo seguinte problema: **quais os principais significados do projeto Esporte em Ação - Núcleo Vila Torres (EA-VT) em Curitiba/PR, segundo seus participantes, pais de participantes e profissionais?** Gostaríamos de observar que quando utilizamos o termo “significados”, não o utilizamos na conotação antropológica do termo, que denota a compreensão de diferentes “práticas significantes” para a interpretação do “significado”. A palavra “significado” para nós, no contexto deste trabalho, possui a conotação de “sentido”.

A intenção de pesquisar os significados atribuídos a projetos sociais esportivos, mais especificamente ao EA-VT, surgiu a partir da participação em um grupo de estudos e de trabalho do Programa Licenciatura durante o ano de 2009. Um dos objetivos deste grupo era o de estudar fatores que interferem com a implementação de projetos sociais esportivos e com a participação da comunidade



nos mesmos. No ano de 2009, o grupo elegeu o estudo do EA-VT, o que nos motivou a desenvolver esta pesquisa a nível de mestrado.

A pesquisa que apresentaremos a seguir privilegiou a perspectiva das pessoas envolvidas com o projeto, não se atendo apenas aos documentos e aos discursos dos gestores. Ou seja, buscamos responder o problema de pesquisa considerando as perspectivas de crianças e adolescentes participantes do EA-VT, de pais/responsáveis por participantes e de profissionais do EA-VT.

Este estudo visa contribuir para com o desenvolvimento do corpo de conhecimentos ainda escasso na literatura sobre projetos sociais esportivos. Além disto, ele busca também oferecer elementos no sentido contribuir tanto para com a melhoria do projeto estudado, como para com o desenvolvimento de outros similares que de fato possam atender as demandas e necessidades de seu público-alvo.

## METODOLOGIA

Antes de explicarmos a metodologia deste trabalho, vale ressaltar que esta pesquisa foi parte de um projeto maior denominado “Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais”, coordenado pela orientadora da presente pesquisa de mestrado, professora Dra. Doralice Lange de Souza, e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (registro CEP/SD: 697.032.09.05 - CAAE: 0012.0.091.000-09) (Anexo 1). Este projeto maior, e, conseqüentemente, esta pesquisa de mestrado, contou com a participação de três bolsas do Programa Licenciar/UFPR, uma bolsa de Iniciação Científica/UFPR e uma bolsa do Ministério dos Esportes, via Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede CEDES). Os alunos bolsistas do projeto auxiliaram na realização de parte das entrevistas e transcrição das mesmas<sup>3</sup>.

A pesquisa foi de natureza qualitativa e de cunho exploratório. O foco da mesma, conforme comentamos anteriormente, foi no projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres (EA-VT)<sup>4</sup>. Este projeto é desenvolvido na Praça Plínio Tourinho, Curitiba/PR e é coordenado pelo Instituto Compartilhar (IC) em parceria com a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), através da Fundação de Ação Social (FAS) e da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL)<sup>5</sup>. O EA-VT atende a crianças e adolescentes com idades entre 8 e 15 anos e oferece a prática de modalidades esportivas e atividades complementares como apoio escolar, eventos, oficinas, palestras e lanche (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

Selecionamos o EA-VT devido a sua relevância social, ou seja, devido ao fato deste projeto atender a um número expressivo de crianças e adolescentes em situação de risco social na comunidade Vila Torres. Também o selecionamos pelo fato deste ser um projeto já bem estabelecido e não correr o risco de ser extinto durante o desenvolvimento da pesquisa. Outro motivo desta escolha foi a abertura e

---

<sup>3</sup> Os alunos envolvidos nesta pesquisa foram: Ana Paula Reinbold, Andréa Leal Vialich, Mariana Ferreira Martins e Willian Hey Alexandre da Silva.

<sup>4</sup> O projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres encerrou suas atividades em dezembro de 2010.

<sup>5</sup> Os parceiros do EA-VT bem como o local das atividades serão descritos na sequência deste trabalho.

o interesse do IC em aprender com os resultados de pesquisas, e, em especial, com a nossa pesquisa.

Para darmos início aos trabalhos, entramos em contato com o gerente executivo do IC, explicamos os objetivos de nossa pesquisa e pedimos autorização para a realização da mesma. Em seguida, realizamos uma reunião com os profissionais da FAS que coordenam o trabalho realizado na Praça Plínio Tourinho para também apresentarmos os objetivos de nossa pesquisa e lhes pedir a autorização para a mesma. Tanto o IC quanto a FAS autorizaram a pesquisa (Anexos 2 e 3). Embora o projeto envolva uma parceria com a SMEL, conforme explicaremos posteriormente, esta não está ligada tão diretamente ao mesmo quanto o IC e a FAS. Desta forma, para um maior foco de pesquisa, limitamos as nossas observações e entrevistas às atividades e aos profissionais do IC e FAS.

A coleta de dados ocorreu de maio a dezembro de 2009<sup>6</sup>. No mês de maio começamos a coletar informações sobre o projeto através de documentos. Conforme aponta Alves-Mazzotti (2004), documentos são quaisquer registros que podem ser usados como fontes de informações. Portanto, buscamos coletar todos os documentos possíveis relativos ao projeto tais como panfletos informativos, páginas informativas da internet e relatórios de trabalho. Os documentos nos ajudaram a compreender a proposta do projeto, seus objetivos e suas diretrizes.

No mês de junho, iniciamos as observações de campo que se estenderam até o final de dezembro. Totalizamos 34 visitas de campo que envolveram observações. Não seguimos um roteiro pré-determinado para as observações. O objetivo das mesmas era apenas a de nos ajudar a formular questões para as entrevistas e a compreender as respostas atribuídas a estas questões. As observações também nos auxiliaram no sentido de estabelecer um vínculo com profissionais, pais de participantes e participantes do EA-VT.

Todas as observações foram registradas em um diário de campo. Logo após cada observação, completávamos o diário com informações que não conseguíamos registrar durante o trabalho de campo. A seguir, o diário era transcrito para o computador. Juntamente com as descrições, anotávamos também considerações e questionamentos que surgiam de forma a orientar as futuras coletas de dados.

---

<sup>6</sup> Em meados de julho e agosto de 2009, devido a gripe H1N1, as atividades do projeto e, conseqüentemente, desta pesquisa, foram interrompidas por aproximadamente vinte dias.

Iniciamos as entrevistas com os profissionais em julho. Entrevistamos o gerente executivo do IC e todos os profissionais deste instituto que atuavam diretamente no EA-VT (04 professores e 01 psicóloga). Entrevistamos também 02 assistentes sociais da FAS, 08 educadores sociais que atuavam diretamente no EA-VT e a auxiliar de serviços gerais da praça. O tempo de envolvimento dos profissionais entrevistados variava de 03 meses a 04 anos.

A fim de garantir o anonimato dos profissionais, utilizaremos apenas nomes fictícios femininos no texto a seguir. Além disto, todos serão aqui denominados de profissionais, independente do cargo que exerciam durante o período de coleta de dados. Em alguns casos não utilizamos nem mesmo nomes fictícios para evitarmos que possíveis associações que possam levar à descoberta da identidade dos sujeitos da pesquisa sejam feitas pelos leitores. Também para protegermos a identidade dos profissionais, em alguns momentos ao falarmos de determinadas atividades, não citamos o nome das mesmas. As denominaremos de “atividade(s)” ou “esporte(s)”.

Iniciamos as entrevistas com os pais e/ou responsáveis por crianças e adolescentes do projeto e com participantes em agosto. Estas entrevistas se estenderam até o final de dezembro.

As entrevistas com pais de participantes envolveram 09 mulheres, sendo estas mães, madrastas e avós de crianças e adolescentes participantes do projeto. A seleção dos pais de participantes ocorreu de duas formas: quatro delas se disponibilizaram a vir até a praça, em um horário combinado, para realizar a entrevista. Estas quatro mães foram convidadas pela educadora responsável pela praça. As outras cinco entrevistas com mães ocorreram antes ou logo após as reuniões e/ou visitas à praça por parte dos mesmos. A fim de garantir o anonimato de todas as responsáveis, todas elas serão aqui denominadas de “mães” e terão nomes fictícios.

As entrevistas com crianças e adolescentes envolveram 52 alunos do projeto. A idade dos participantes entrevistados variava entre 8 a 15 anos, sendo que 02 tinham 08 anos idade; 07 tinham 09 anos; 10 tinham 10 anos; 07 tinham 11 anos; 12 tinham 12 anos; 08 tinham 13 anos; 03 tinham 14 anos, e 02 tinham 15 anos. Alguns participantes não informaram sua idade.

O tempo de participação no projeto das crianças e adolescentes que entrevistamos variava entre 02 semanas e 07 anos. Dos 48 entrevistados que

perguntamos sobre o seu tempo de participação no projeto, 10 disseram frequentar o projeto há menos de 01 ano, 02 afirmaram frequentar há mais de 01 ano e menos que 02 anos, 05 afirmaram frequentar há mais de 02 anos e menos que 03 anos, 09 afirmaram frequentar há mais de 03 anos e menos de 04 anos, 07 afirmaram frequentar há mais de 04 anos e menos que 05, 09 disseram frequentar há mais que 05 anos e menos que 06, 03 relataram que frequentam há mais de 06 anos e menos que 07, e outros 03 afirmaram que frequentam há mais de 07 anos.

As entrevistas foram ocorrendo conforme a disponibilidade dos alunos. Estes eram abordados pela pesquisadora quando não estavam envolvidos em nenhuma atividade dirigida. A fim de garantir o anonimato dos participantes, todos terão nomes fictícios.

As entrevistas tiveram o objetivo de levantar dados para compreendermos os significados do EA-VT a partir da perspectiva de diferentes agentes: profissionais, pais de alunos e participantes. A seleção de entrevistados buscou explorar diferentes visões sobre os significados do EA-VT. Assim, a seleção de participantes seguiu o critério de “*maximum variation sampling*” (PATTON, 1990), que objetiva explorar as mais variadas respostas possíveis para um determinado problema de pesquisa. Desta forma, buscamos entrevistar o maior número possível de profissionais, pais de participantes e crianças e adolescentes de idades variadas e de ambos os sexos.

Utilizamos entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 1, 2, 3, 4 e 5) e abertas. Optamos por estes tipos de entrevistas, pois, conforme apontam Marconi e Lakatos (2004), elas permitem que o pesquisador levante questões não previamente planejadas e que os participantes discorram livremente sobre temas que julgam importantes, permitindo assim um aprofundamento dos conteúdos de interesse das partes.

A maior parte das entrevistas ocorreu na praça onde o EA-VT é desenvolvido. Apenas as entrevistas com o coordenador do IC e as assistentes sociais da FAS ocorreram em seus respectivos escritórios. Todas as entrevistas com profissionais foram feitas individualmente, exceto por uma entrevista com as assistentes sociais que ocorreu com as duas profissionais juntas.

Totalizamos 20 horas e 02 minutos de entrevistas semi-estruturadas, sendo 10 horas e 28 minutos com profissionais; 02 horas e 58 minutos com mães; e 06 horas e 35 minutos com participantes. Utilizamos um gravador digital para realizar as

entrevistas. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas na íntegra. Ressaltamos que as entrevistas com os profissionais se alongaram mais do que com os outros participantes do estudo devido à necessidade de explorarmos a proposta e a metodologia do projeto.

Esta pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos recomendados pelo Comitê de Ética da UFPR (Apêndices 6, 7, 8, 9 e 10). Explicamos os objetivos da pesquisa para todos os participantes da mesma, informamos-lhes os procedimentos do estudo e asseguramos-lhes que estavam livres para participar ou não da pesquisa e para se retirarem do estudo a qualquer momento, caso desejassem. Só entrevistamos aqueles que concordaram em participar.

Na medida em que os dados foram sendo coletados, buscamos identificar temas e relações, construir interpretações, gerar novas questões e aprimorar as anteriores (ALVES-MAZZOTTI, 2004). Portanto, logo após cada transcrição de entrevista ou dos diários de campo, desenvolvemos comentários, apontamentos e novos questionamentos.

Para compreendermos os significados atribuídos ao EA-VT, a nossa análise se focou nas entrevistas realizadas com os agentes do projeto. Sabemos que, a compreensão do significado é construída por meio de outras “práticas significantes” que não só o discurso (MAGNANI, 1986). No entanto, ao utilizarmos a palavra “significado” neste trabalho tivemos como objetivo compreender através dos depoimentos de profissionais, pais e participantes qual o sentido que eles atribuíam para a participação de crianças e adolescentes no EA-VT.

O processo de análise se deu com base em procedimentos da teoria fundamentada (“*grounded theory*”) (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1990). Optamos por este tipo de análise uma vez que o mesmo nos permitiria focar os temas que surgissem como mais importantes nas entrevistas. Não tínhamos nenhuma intenção de confirmar ou desconfirmar teorias, mas sim de explorar perspectivas.

Num primeiro momento, analisamos cada uma das entrevistas, identificando os temas mais importantes que surgiram das falas de cada um dos sujeitos, agrupando os mesmos em categorias. Em um segundo momento, cruzamos os dados comparando as análises e temas que surgiram a partir das falas de todos os sujeitos, buscando as similaridades e diferenças existentes entre as mesmas. Através deste procedimento, buscamos criar novas categorias - categorias mais

abrangentes - para agrupar temas compatíveis. Estas categorias foram cruzadas com as informações registradas no diário de campo. Ao término do trabalho os dados foram agrupados em três temáticas principais: a percepção do projeto enquanto um local seguro, de aprendizagem e de diversão.

Em relação à validade interna de nosso estudo, tomamos os seguintes cuidados: (1) Anotamos detalhadamente tudo o que observamos, buscando sempre separar, na medida do possível, o que observamos de nossas interpretações do que observamos. (2) Transcrevemos todas as entrevistas na íntegra. (3) Permanecemos no campo por vários meses de forma que os participantes da pesquisa se sentissem mais a vontade com os pesquisadores, minimizando-se assim, o efeito de “reatividade” dos mesmos.

Em relação à validade externa, devido às características deste estudo, os resultados não podem ser generalizados. No entanto, os resultados podem gerar subsídios para uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. Eles podem também gerar novos elementos para que se possam compreender fenômenos similares em contextos similares (MAXWELL, 1996).

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, denominado “Projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres”, apresentaremos o projeto social esportivo no qual este estudo foi realizado. Também neste capítulo apresentaremos o contexto onde o EA-VT é desenvolvido e a comunidade que o mesmo busca atender. No segundo capítulo, intitulado “O projeto enquanto um espaço seguro”, abordaremos as perspectivas de profissionais, pais de participantes e participantes em relação ao projeto enquanto um espaço de proteção de crianças e adolescentes. No capítulo três, intitulado “O projeto enquanto um espaço de aprendizagens”, apresentaremos as diferentes visões e expectativas dos agentes em relação às aprendizagens proporcionadas pelo EA-VT. No último capítulo, denominado “O projeto enquanto um espaço para brincar, jogar e se divertir”, elencaremos as perspectivas de entrevistados, em especial de participantes do EA-VT, em relação ao projeto enquanto um espaço para se participar das atividades ofertadas.

## 1 PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES

Antes de apresentarmos o projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres (EA-VT) faremos uma descrição do local onde ele se situa e da comunidade que o mesmo busca atender, no sentido de contextualizar os propósitos e ações do projeto.

### 1.1 A VILA TORRES

A comunidade atendida pelo EA-VT surgiu em 1950 e é considerada uma das ocupações mais antigas da cidade de Curitiba/PR. Ela se originou a partir de ocupações irregulares de terrenos públicos e particulares feitas por ex-agricultores e moradores das cidades do interior do Paraná, principalmente da região norte do estado (DAVANSO, 2001; BERLATTO, 2008). Os migrantes que chegavam à cidade de Curitiba buscavam melhores condições de vida e de emprego (BIANCHINI, 2006). A busca por tratamento médico foi também uma das razões para a migração, visto que a Vila se localiza próximo a vários hospitais. Na impossibilidade de pagar aluguel, a alternativa mais viável foi a ocupação dos terrenos (BERLATTO, 2008).

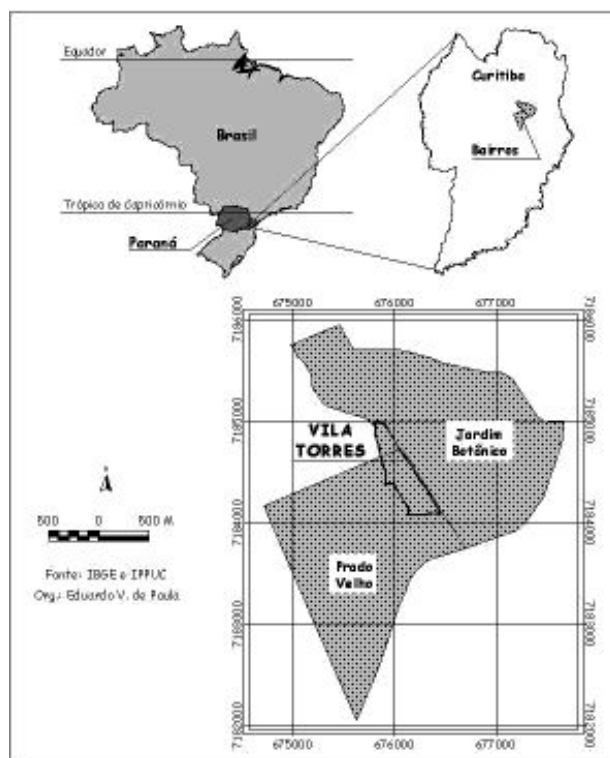


ILUSTRAÇÃO 1 – LOCALIZAÇÃO DA VILA TORRES

FONTE: Bianchini (2006)





ILUSTRAÇÃO 2 – VILA TORRES

FONTE: Berlatto (2008)

Até meados de 1970, a localidade era conhecida como “Favela do Capanema”. Em seguida, passou a ser denominada de “Vila Pinto”. Durante a década de 90, ela passou a ter o nome de “Vila Torres”, nome este adotado até os dias de hoje (DAVANSO, 2001; BIANCHINI, 2006; BERLATTO, 2008).

A Vila Torres compreende uma área de 200 mil metros quadrados, se localizando a 2 km do centro de Curitiba (DAVANSO, 2001; BIANCHINI, 2006; BERLATTO, 2008). Ela tem como ruas limítrofes a Rua Embaixador Hipólito de Araújo e a Rua Felipe Camarão, no bairro Prado Velho, e o Rio Belém, à oeste; a Rua Comendador Franco, conhecida como Avenida das Torres, no bairro Jardim Botânico, ao leste; e a Rua Aquilino Orestes Baglioli ao sul (BERLATTO, 2008).

A Vila Torres faz divisa com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e fica próxima ao campus Jardim Botânico da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A comunidade também fica próxima a dois colégios particulares, Escola Nossa Senhora da Esperança e Colégio Nossa Senhora Medianeira, e ao Centro Integrado de Empresários e Trabalhadores do Paraná - FIEP/SESI/SENAI/CIEP/IEL. Possui acesso às avenidas centrais da cidade e é próxima à Linha Verde, ex-rodovia BR 116. Além disto, fica perto de dois pontos turísticos da cidade, o Teatro do Paiol e o Jardim Botânico (DAVANSO, 2001; BIANCHINI, 2006; BERLATTO, 2008).

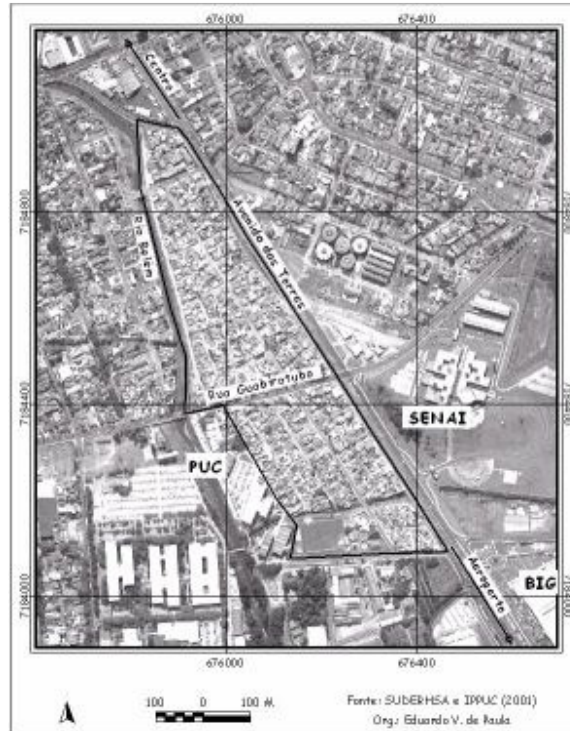


ILUSTRAÇÃO 3 – VILA TORRES

FONTE: Bianchini (2006)

A Vila Torres é considerada como uma área de Curitiba que possui graves problemas sociais e ambientais. Abaixo temos um mapeamento realizado pelo Instituto de Pesquisa e de Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) (2000) que aponta alguns destes problemas.

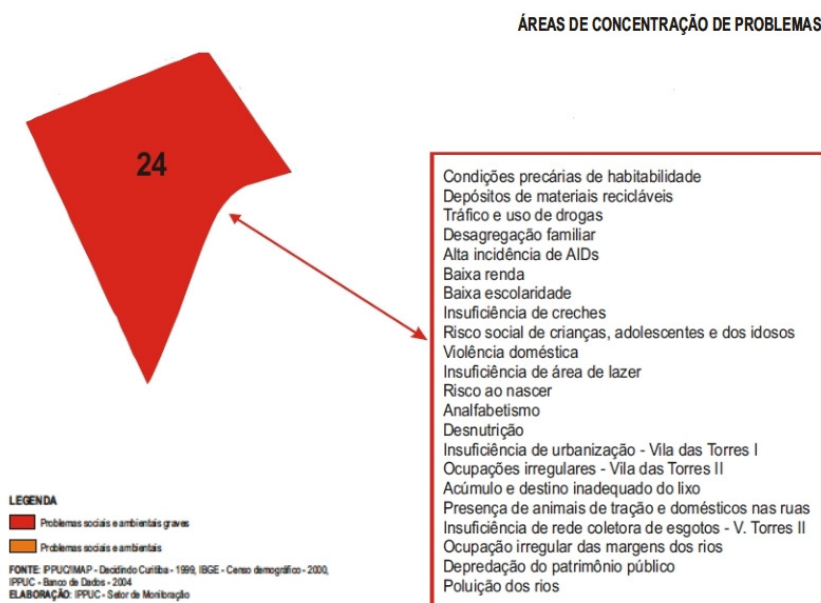


ILUSTRAÇÃO 4 – MAPEAMENTO DE PROBLEMAS SOCIAIS E AMBIENTAIS DO PRADO VELHO

FONTE: IPPUC (2000)

A Vila Torres está entre as áreas mais populosas demograficamente na cidade de Curitiba. De acordo com o IPPUC (2000), a Vila Torres tem 4.888 moradores e 1.208 domicílios, sendo que, 70% da população ativa da Vila Torres encontra-se desempregada e 23% é analfabeta.

Sem registro em carteira de trabalho e sem a proteção trabalhista do Estado, a maior parte dos moradores da Vila Torres obtém sua renda através da reciclagem do lixo. A coleta de materiais recicláveis é realizada pela maioria dos moradores da Vila, ficando estes conhecidos como “catadores” ou “carrinheiros”. Muitos deles estão ligados a atravessadores ou donos de depósito em condições de trabalho que podem ser consideradas “escravas”. A Vila possui cerca de 70 depósitos (BERLATTO, 2008). Grande parte dos donos de depósitos fornece quarto para dormir, água, energia elétrica e alugam carrinhos para a coleta de lixo. Muitos estabelecem cotas diárias de produtividade por volta de 150 a 200 kg, que se não forem cumpridas, podem levar ao despejo (DAVANSO, 2001).

As condições de trabalho dos carrinheiros são péssimas. Vejamos, por exemplo, o seguinte comentário de uma de nossas entrevistadas:

Que o depósito de papel aqui é uma máfia. Que eles acabam, eles ficam atrelado ali, depende da moradia. Então, dependendo da moradia eles precisam catar papel. Se ele falta um dia é descontado. A mulher tem neném, se ela não vai no outro dia que saiu do hospital catar papel é descontado. (Amanda, profissional FAS)

De acordo com dados do IPPUC (2000), há um programa junto à empresa responsável pela urbanização de Curitiba (URBS S.A) que visa organizar os catadores e/ou carrinheiros enquanto classe. Este programa também objetiva fazer com que eles vendam seus materiais diretamente para as fábricas, diminuindo o número de atravessadores. Além de catadores ou carrinheiros, alguns moradores da Vila são também pedreiros, jardineiros e empregadas domésticas, entre outras.

A maior parte das casas dos moradores da Vila é construída pelos próprios moradores e tem uma metragem média de 10X20 metros. Esta padronização teve o objetivo de uniformizar a distribuição dos lotes e possibilitar o traçado de novas ruas (DAVANSO, 2001; BIANCHINI, 2006; BERLATTO, 2008). As moradias com melhores condições se localizam próximas das principais ruas da Vila, onde há comércio local. Quanto mais se segue pro interior da Vila, piores são as condições das casas. O acúmulo de lixo e materiais recicláveis agrava a situação (BERLATTO,

2008). Além disso, por se localizar às margens de um rio, o Rio Belém, e não contar com uma rede de drenagem fluvial, problemas como enchentes são recorrentes no dia a dia da Vila (BIANCHINI, 2006).



ILUSTRAÇÃO 5 – RIO BELÉM

FONTE: Berlatto (2008)

Ao comentar sobre as condições de moradia de grande parte da comunidade, as profissionais confirmaram o pequeno espaço das residências e falaram sobre as péssimas condições de moradia e dos valores altos de aluguéis.

E o aluguel aqui é muito caro. [...] Uma peça 200 reais, uma peça do que? Dois por dois? [...] O aluguel aqui é muito caro, é uma exploração danada. Pagam o quê? Trezentos em duas peças? (Amanda, profissional FAS)

Sem janela, sem ventilação, úmido, com rato. (Rosângela, profissional FAS)

O quadro de improvisação e precariedade instalado na Vila Torres contrasta com a região de seu entorno. Os bairros Jardim Botânico e Prado Velho, bairros onde a Vila Torres se localiza, são bairros antigos e tradicionais da cidade de Curitiba, considerados de classe média (BIANCHINI, 2006). A Vila Torres está próxima do centro, contradizendo a realidade de uma cidade que historicamente tem deslocado a pobreza para a periferia e região metropolitana (BERLATTO, 2008).

A Vila Torres possui altos índices de consumo e tráfico de drogas (IPPUC, 2000). As rixas entre gangues da Vila que são ligadas ao tráfico de drogas geram



violência e medo e levam a uma divisão simbólica de áreas que limitam a circulação de alguns dos moradores.

Segundo vários entrevistados, até pouco tempo atrás, a Vila era dividida em duas gangues, e conseqüentemente, em dois espaços: o lado de baixo e o lado de cima. Hoje a Vila encontra-se dividida em três gangues: o “lado de baixo”, o “lado de cima” e o “lado da Vila dos Ofícios”.

A Vila tá dividida agora tá em três. Antigamente até o, até o começo desse ano era dois, né? Que é a Guabirota que dividia do lado de cá e do lado de lá que eram duas gangues, entende? Agora formou uma terceira gangue lá na [...] Vila de Ofício. [...] É complicado. Os três locais assim de passagem. Então as famílias evitam passar pra lá, entende? (Rosângela, profissional FAS)



ILUSTRAÇÃO 6 – DIVISÃO SIMBÓLICA DA VILA

FONTE: Berlatto (2008)

NOTA: Esta foto mostra apenas duas gangues na Vila, pois foi tirada antes de uma terceira divisão.

Durante as entrevistas, algumas das profissionais bem como algumas mães disseram temer tocar no assunto e afirmam que não poderiam comentar sobre várias coisas que acontecem na Vila.

Na verdade assim, como a Vila é [...] deixa eu pensar pra poder falar! [risos]  
[...] Gente eu to até preocupada com o que eu vou falar pra vocês.  
(profissional FAS)

Isso aí eu até falo, espero que você coloque, mas nem coloque o meu nome. [...] Se você divulgar isso aí não coloque o meu nome que eu falei dos... Eles não gostam que falem das brigas. [...] “Ai a [responsável] foi lá no projeto e deu uma entrevista e falou dos tiroteios”. Não pode falar. Não ponha o nome. (mãe de participante)

Evitar falar da divisão da Vila e dos problemas referentes a esta divisão foi uma orientação dada pelas profissionais da FAS para a realização desta pesquisa. Elas nos pediram para não tocar neste assunto com os participantes do projeto e com seus pais, temendo represálias e repercussões negativas.

Atualmente a Vila Torres conta com saneamento básico, energia elétrica, ruas asfaltadas e cadastradas, duas escolas estaduais, posto médico, quatro creches e um posto policial. Conta também com o auxílio de ONG's e várias instituições, pessoas voluntárias e iniciativas como escolinhas de futebol, cooperativa de oficina e costura, cursinho pré-vestibular e clube de mães (BIANCHINI, 2006). A Vila também conta com 10 igrejas, 02 mercados, 01 açougue, 03 panificadoras, 103 pequenos comércios (bares e lojas) e 02 locadoras de vídeo (BERLATTO, 2008).

A Vila Torres conta também com a Associação de Moradores e amigos da Vila Pinto, uma organização comunitária criada em 1969 para reivindicar melhorias para os moradores da Vila. As principais reivindicações estão relacionadas com a legalização dos terrenos, melhorias das ruas, rede de esgoto e limpeza pública (IPPUC, 2000).

A conquista de vários dos serviços citados acima se deu através da mobilização dos moradores frente ao poder público ou através de mutirões (DAVANSO, 2001; BIANCHINI, 2006). Esta organização por parte da comunidade em busca de melhorias gerou um senso de identidade comunitária e de orgulho pelas conquistas do grupo (BERLATTO, 2008).

## 1.2 PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES

O projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres (EA-VT) foi criado em julho de 2005 através de uma parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), através da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) e

Fundação de Ação Social (FAS), o Estação Convention Center e o Instituto Compartilhar (IC). A criação deste projeto teve como objetivo ampliar o projeto “Vôlei em Ação” que desde 1999 era desenvolvido para crianças e adolescentes com idades entre 07 e 15 anos na Vila Torres. O Vôlei em Ação foi o primeiro projeto organizado na Vila Torres e atendia a 60 crianças e adolescentes participantes de programas coordenados pela FAS (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

Com a criação do EA-VT o número de vagas passou para 160 crianças e adolescentes e, além do vôlei, outras modalidades passaram a ser ofertadas como o futebol de areia, o futsal, a capoeira, o basquetebol e os jogos alternativos.

O Estação Convention Center, parceiro privado do EA-VT, financiou a compra de materiais esportivos e didáticos, equipamentos, uniformes de alunos e professores, além de bancar a reforma da praça. Durante a coleta de dados, o Estação Convention Center não possuía mais parceria com o EA-VT.

Além do IC e da PMC, o EA-VT hoje tem parcerias com o Centro de Cultura Italiana (CCI) e com a Corporação Nacional de Saúde Integrada (CONSAI). Estas parcerias foram estabelecidas através da FAS. O CCI se localiza dentro da Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR), e através do mesmo, os alunos do projeto têm a oportunidade de aprender italiano. A CONSAI é responsável pela oferta de aulas de dança, artesanato e teatro para os alunos do EA-VT. As responsabilidades do IC, da FAS e da SMEL no EA-VT serão discutidas posteriormente.

Os objetivos gerais do EA-VT são os seguintes:

- Contribuir para a formação integral do cidadão através do esporte, buscando trabalhar os valores do esporte para formar os valores cidadãos;
- Estimular à prática esportiva, a melhoria do nível de saúde da população, e a ocupação das crianças e adolescentes no horário do contraturno escolar;
- Promover atividades visando a proteção da criança e do adolescente, servindo como alternativa sadia para esta etapa de formação do ser humano;
- Favorecer o desenvolvimento da igualdade de oportunidade entre pessoas. (INSITUTO COMPARTILHAR, 2009)

Os objetivos específicos do EA-VT estão relacionados a:

- Proporcionar o acesso à prática esportiva do voleibol tendo a metodologia do Mini Vôlei, desenvolvida pelo Instituto Compartilhar, como processo de iniciação e aperfeiçoamento;
- Proporcionar o acesso à prática esportiva de outras modalidades, especificamente, futebol de areia, capoeira e jogos alternativos através de metodologia de ensino motivadora;

- Utilizar essas metodologias de aprendizagem para inserir valores sociais, buscando a formação do cidadão pleno;
- Atuar em rede com os setores público e privado para auxiliar na efetivação de políticas de proteção da infância e da adolescência, especialmente na prevenção do trabalho infantil;
- Atender crianças beneficiadas pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI);
- Realizar eventos esportivos que estimulem a aplicação dos ensinamentos técnicos e táticos e que sejam permeados pelos valores de formação do indivíduo trabalhados nas aulas;
- Acompanhar os efeitos da prática esportiva no comportamento dos alunos nos ambientes do projeto e da família. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009)

O EA-VT ocorre de segunda a sexta-feira, sendo que nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras, as atividades ocorrem na Praça Plínio Tourinho, e nas quartas-feiras, o projeto ocorre no CCI. Nas quartas-feiras, tanto o IC quanto a FAS usam o tempo em que os participantes estão na PUC-PR para reuniões e planejamentos de atividades. No caso da FAS, esta também usa o tempo para realizar visitas à famílias de participantes.

O horário da manhã é das 08h30min às 11h30min. O horário da tarde é das 13h30min às 16h30min. Durante quatro horas, o EA-VT busca desenvolver atividades esportivas e recreativas, apoio escolar, lanche, palestras, eventos e oficinas.

Durante o tempo em que coletamos os dados, logo que chegavam ao projeto, os participantes se direcionavam para a sua turma e ali eram atendidos pelas educadoras sociais. Neste primeiro momento, eles recebiam um lanche que na maior parte das vezes, envolvia um pão com margarina, presunto e queijo, um suco, e uma fruta, como maçã, banana ou tangerina. Algumas vezes no lugar do pão eram servidos biscoitos ou tortas salgadas. Ainda sob supervisão das educadoras, os participantes escovavam os dentes com escova e pasta de dente cedidas pelo projeto. Em seguida, realizavam algumas atividades como pintura, desenho, atividades escolares e jogos de mesa como “Jogo da Vida”, “Tapa Certo”, “Jogo da Pizza”. Esta primeira parte do projeto tinha a duração de 50 minutos.

Em alguns casos, os participantes não seguiam a rotina acima descrita. Este era o caso, por exemplo, de algumas meninas da manhã que treinavam futsal pela SMEL. Na terça e na quinta, ao chegarem à praça, se deslocavam até o ginásio esportivo onde tinham treino de futsal. Após o treino, elas seguiam para onde as



atividades do projeto eram desenvolvidas, recebiam o lanche e se engajavam nas demais atividades.

Após este primeiro momento, os participantes tinham mais dois horários de 50 minutos destinados para atividades esportivas, culturais ou recreativas desenvolvidas pelos parceiros do projeto. Segue abaixo a grade horária que nos foi fornecida.

**GRADE DE ATIVIDADES 2009 - ESPORTE EM AÇÃO / PETI / SMEL** atualizado em 03/02/2009

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO	DOMINGO
08:30 / 09:20	APOIO ESCOLAR	APOIO ESCOLAR	APOIO ESCOLAR	APOIO ESCOLAR	APOIO ESCOLAR		
09:20 / 09:25	DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO	NA PUC	DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO		
09:25 / 10:15	VOLEIBOL 1 (25) 8 A 11 ANOS FUTEBOL AREIA 1(25) 8 A 11 ANOS	BASQUETE (20) JOGOS ALTERNATIVOS 12 A 15 ANOS	CENTRO DI CULTURA ITALIANA (PUC)	BASQUETE (20) JOGOS ALTERNATIVOS 12 A 15 ANOS	VOLEIBOL 1 (25) 8 A 11 ANOS FUTEBOL AREIA 1(25) 8 A 11 ANOS		
10:15 / 10:20	DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO		DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO		
10:20 / 11:10	VOLEIBOL 2(25) 12 A 15 ANOS FUTEBOL AREIA 2(25) 12 A 15 ANOS	FUTSAL (25) 8 A 11 ANOS JOGOS ALTERNATIVOS 8 A 11 ANOS	AULAS ITALIANO AULAS DE ARTE	FUTSAL (25) 8 A 11 ANOS JOGOS ALTERNATIVOS 8 A 11 ANOS	VOLEIBOL 2(25) 12 A 15 ANOS FUTEBOL AREIA 2(25) 12 A 15 ANOS		
11:10 / 11:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE NA PUC	LANCHE	LANCHE		
11:30 / 13:30	A L M O Ç O						
13:30 / 14:30	APOIO ESCOLAR	APOIO ESCOLAR	APOIO ESCOLAR	APOIO ESCOLAR	VOLEIBOL 3(25) 8 A 11 ANOS APOIO ESCOLAR 12 A 15		
14:20 / 14:25	DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO	NA PUC	DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO		
14:25 / 15:15	VOLEIBOL 3(25) 8 A 11 ANOS CAPOEIRA 2 12 A 15 ANOS	FUTEBOL AREIA 4(25) 12 A 15 ANOS	CENTRO DI CULTURA ITALIANA (PUC)	FUTSAL (25) 8 A 11 ANOS CAPOEIRA 2 12 A 15 ANOS	FUTEBOL AREIA 4(25) 12 A 15 ANOS APOIO ESCOLAR 8 A 11		
15:15 / 15:20	DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO		DESLOCAMENTO	DESLOCAMENTO		
15:20 / 16:10	BASQUETE (20) 12 A 15 ANOS CAPOEIRA 1 8 A 11 ANOS	FUTEBOL AREIA 3(25) 8 A 11 ANOS FUTSAL (25) 8 A 11 ANOS	AULAS ITALIANO AULAS DE ARTE	BASQUETE (20) 12 A 15 ANOS CAPOEIRA 1 8 A 11 ANOS	FUTEBOL AREIA 3(25) 8 A 11 ANOS		
16:10 / 16:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE NA PUC	LANCHE	LANCHE		

ILUSTRAÇÃO 7 – GRADE DE ATIVIDADE DO EA-VT

FONTE: Instituto Compartilhar (2009)

Vale a pena ressaltar que na grade horária acima constam apenas atividades desenvolvidas SMEL, IC e FAS, faltando as atividades desenvolvidas pela CONSAI e o tempo de recreação.

Para estes dois períodos de atividades, as turmas de 08 a 09 anos e de 10 a 11 anos, e as turmas de 12 a 13 anos e de 14 e 15 anos se uniam, formando duas grandes turmas: 08 a 11 anos e 12 a 15 anos. Os participantes destas duas grandes turmas eram então encaminhados para as atividades esportivas e culturais de acordo com a escolha de modalidades realizada no ingresso do projeto.

Ao ingressar no projeto, os participantes escolhem algumas das modalidades esportivas que querem se envolver. Algumas das modalidades, no entanto, eram interligadas. Por exemplo, no turno da tarde eram ofertadas, de forma “casada”, para as crianças de 08 a 11 anos vôlei e futebol de areia ou capoeira e futsal. Ainda no período da tarde, eram ofertadas de forma casada para os adolescentes de 12 a 15 anos capoeira e futebol de areia ou basquete e dança. De

acordo com vários depoimentos, o sistema de “atividades casadas”<sup>7</sup>, em alguns casos, fazia com que o aluno, ao escolher uma determinada atividade, se engajasse obrigatoriamente em outra atividade que nem sempre era de seu gosto.

A escolha de atividades na entrada do projeto interferia no que a criança ou adolescente faria durante o dia, uma vez que as atividades são todas interligadas. Não há uma programação universal e igual para todos tanto devido ao regime de atividades casadas como também porque algumas atividades não são oferecidas para todos. O basquete, por exemplo, só é ofertado para adolescentes, a capoeira só é ofertada a tarde, e os jogos alternativos só pela manhã.

Feito os dois horários de atividades esportivas e culturais, por volta das 11h10min e 16h10min, dependendo do turno em que as crianças e adolescentes participavam do projeto, os mesmos retornavam ao prédio, sentavam em sua turma e lanchavam novamente. O lanche ofertado na entrada e na saída é o mesmo.

Nas quartas-feiras, as atividades do projeto são realizadas na PUC-PR. Os participantes recebem um lanche na entrada e na saída do CCI e tem aulas de italiano através de cantos.

#### 1.2.1 Público-alvo do projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres

O EA-VT atende preferencialmente crianças e adolescentes com idades entre 08 e 15 anos, residentes na Vila Torres e inseridas no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

O PETI é um programa federal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que foi implantado em 1996. Este programa tem como objetivo retirar crianças e adolescentes com menos de 16 anos de qualquer tipo de trabalho. O programa oferta, através de órgãos públicos, serviços sócio-educativos no contraturno e transfere um auxílio financeiro, a bolsa PETI, para as famílias das crianças e adolescentes cadastradas. As famílias, ao inserirem-se no programa, assumem a responsabilidade de garantir a frequência mínima de 85% da carga horária no ensino regular e nas atividades de contraturno de seus filhos. No caso de crianças com menos de 07 anos, as famílias devem ainda realizar um acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, de vacinação e de nutrição (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME,

---

<sup>7</sup> Denominamos de “atividades casadas” as atividades que eram vinculadas entre si.

2009). As atividades de contraturno devem acontecer de segunda a sexta-feira, com carga horária de 04 horas, inclusive, durante as férias escolares (OLIVEIRA, 2006)

Além de estarem envolvidas no PETI, algumas crianças e adolescentes participantes do EA-VT encontram-se também inseridas no Programa Bolsa Família (PBF). O PBF também é um programa federal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que possibilita a transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O PBF também visa promover o acesso a direitos sociais na área da educação, saúde e assistência social, e, através da inserção em programas complementares, objetiva promover o desenvolvimento social das famílias (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2010). As famílias inseridas no PBF e que possuem crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, possuem o serviço de contraturno estendido aos menores e um auxílio diferente das demais famílias que se encontram apenas no PETI (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2009).

Abaixo segue uma tabela com os valores repassados para as famílias inseridas no PBF e/ou PETI.

<b>Famílias em situação de trabalho infantil com renda per capita mensal igual ou inferior a R\$ 120: Bolsa PBF e PETI</b>	<b>Famílias em situação de trabalho infantil com renda per capita mensal superior a R\$ 120: Bolsa PETI</b>
Famílias com renda per capita de até R\$ 60,00: R\$ 50,00 + R\$ 18,00 por beneficiário (no máximo 3) + R\$ 30,00 por jovem de 16 e 17 anos freqüentando a escola (no máximo 2)	A bolsa de R\$ 40 é paga para as famílias residentes nas áreas urbanas de capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250 mil habitantes.
Família com renda per capita acima de R\$ 60,00 e menor que R\$ 120,00: R\$ 18,00 por beneficiário (no máximo até 3) + R\$ 30,00 por jovem de 16 e 17 anos freqüentando a escola (no máximo até 2)	Para as famílias de residentes em outros municípios ou em áreas rurais o valor da bolsa é de R\$ 25.

TABELA 1 – VALORES DA BOLSA PETI

NOTA: Dados retirados do site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2009).

Os recursos repassados às famílias são do Fundo Nacional de Assistência Social, com co-financiamento de estados e municípios, podendo contar, ainda, com a participação financeira da iniciativa privada e da sociedade civil (OLIVEIRA, 2006).

A permanência no PETI independe da vontade da criança e/ou o adolescente (OLIVEIRA, 2006). Na maior parte dos casos, as famílias são encaminhadas aos programas por profissionais dos mesmos. No caso das crianças e adolescentes do EA-VT, o cadastro junto ao PETI e PBF é realizado pelas

profissionais da FAS e ocorre, segundo a maior parte das mães, quando seus filhos completam 07 anos de idade. Após este cadastro, a criança ou o adolescente deveria ter uma frequência mínima de 85% na escola e no contraturno.

A aparência das crianças e adolescentes no EA-VT variava muito. Havia crianças e adolescentes com melhores condições de vestimentas e mais bem cuidadas que outras. Segundo várias profissionais entrevistadas, muitas crianças e adolescentes participantes do EA-VT não dispõem de condições adequadas de vestimentas, alimentação, moradia e cuidado.

Então é crianças que vem assim sem comer, sem tomar um café, sem almoçar, com a roupa suja, a semana inteira com a mesma roupa, sujos, falta de atenção, muitos doentes. A gente teve até um caso de uma menina que tava inteira contaminada por piolho, que os pais realmente não levam ao médico. (Estela, profissional IC)

Aí às vezes tá muito frio, alguns a gente sabe que não tem roupa pra vim, aí a mãe acaba deixando em casa. Aí às vezes chove, molha tudo dentro de casa, molha a roupinha deles, eles não vêm. (Liliane, profissional FAS)

Levando em consideração as dificuldades que alguns participantes enfrentavam no seu dia-a-dia, algumas das profissionais apontaram que a bolsa PETI e o lanche dado no projeto são pontos positivos e atrativos para a participação de crianças e adolescentes no EA-VT.

As crianças e adolescentes do EA-VT que entrevistamos frequentavam basicamente a duas escolas da Vila Torres: Colégio Estadual Hildebrando de Araújo e a Escola Estadual Manoel Ribas. Dos 24 participantes que relataram a série que estavam frequentando, 11 estavam atrasados em relação à sua idade em 01 ou 02 anos. Uma das crianças entrevistadas disse não estar frequentando a escola.

Em relação ao contraturno, os moradores da Vila Torres contam com vários projetos sociais. Conforme explicou uma das entrevistadas, a Vila acabou se tornando uma espécie de “laboratório” de pesquisas, e principalmente, de projetos.

O nosso tem lá na praça [...] que tem toda a parceria com o Esporte em Ação, entende, com a SMEL. [...] Além disso, tem a escolinha de futebol aqui da Vila Torres. Tem o CAICO que desenvolve certas coisas. [...] Tem os outros contraturnos, entende? Que são nossos parceiros também. Que nem o Santa Luisa, o [pausa], a pequena obra Franciscana, o Exército da Salvação. (Rosângela, profissional FAS)

Um dos motivos principais para a escolha de participação no EA-VT e não em outros projetos é a recomendação de amigos e familiares.

Ah porque a [aluna] me falou [...] que era legal. [...] Tinha brincadeira. (Bruna, 9 anos, participante)

Eu fiquei sabendo porque minha tia colocou meus primos aqui, daí ela queria colocar eu também. [...] Ela falava que era bom, [...] que era ótimo o projeto aqui. (Isabel, 15 anos, participante)

Ela via as meninas falar, sabe? [...] As amiguinhas dela sempre falaram, incentivava ela, né? (Zuleica, mãe de participante)

O fato do EA-VT ser percebido por várias crianças e adolescentes como “o projeto mais legal” da Vila também influencia a escolha.

Ai os outros são chatos. [...] Não tem nada. É um [pausa], é tipo uma casa aonde que fica as crianças. É chato. (Luana, 9 anos, participante)

Porque esse daqui é o único que, que é legal. Que outros é tudo chato, é tudo fechado, a gente não pode sair. (Rodrigo, 10 anos, participante)

Outro motivo da escolha envolve a proximidade da casa do participante ao local do projeto.

Tem outros lugares, mas é mais perto da nossa casa é daqui da praçinha. (Bárbara, mãe de participante)

Ah porque aqui tipo eu acho mais legal e eu acho mais perto da minha casa, mais próximo. (Helen, 11 anos, participante)

Vários participantes, além de frequentarem o EA-VT, estão também envolvidos em outros projetos e atividades como reforço escolar e cursos. Isto, por sua vez, prejudica a assiduidade dos mesmos no EA-VT.

Eu venho só nas segundas e sextas. [...] Na terça e quinta eu vou pro Rexona<sup>8</sup>. (Cristina, 13 anos, participante)

Ele vem só duas vezes aqui, né? Bem na verdade. Mas aí ele participa do jogo que é daqui também, do Saulo<sup>9</sup>, né? (Margarete, mãe de participante)

Eles faltam porque eles fazem futebol duas vezes na semana, que é o Saulo, futebol do Saulo, daí são sempre os mesmos meninos que faltam. (Clarissa, profissional FAS)

<sup>8</sup> Refere-se ao Esporte Clube Cidadão, projeto vôlei desenvolvido pelo Instituto Compartilhar.

<sup>9</sup> Refere-se a uma escolinha de futebol na Vila Torres que é desenvolvida por um ex-jogador do Coritiba Foot Ball Club.





A Praça Plínio Tourinho possui um ginásio esportivo, uma cancha de futebol de areia, uma quadra poliesportiva descoberta, pista para caminhada e um parquinho. Anexado ao ginásio esportivo há o escritório da Federação Paranaense de Basquete e da Federação Paranaense de Vôlei. A praça ainda possui um prédio para um escritório da SMEL e outro prédio onde as profissionais da FAS e do IC permanecem e onde o EA-VT se concentra. A praça também possui uma guarita da Guarda Municipal e estacionamento.

A Praça Plínio Tourinho além de atender ao EA-VT, também atende outros projetos como o projeto da Secretaria Antidrogas Municipal, o Bola Cheia, grupos de ginástica, escolinhas e treinamentos esportivos. Vale ressaltar que a Praça Plínio Tourinho é uma das praças mais importantes de Curitiba no sentido de sediar eventos esportivos. A mesma possui um alojamento para atletas, o que a torna um espaço muito visado para a realização de amistosos e campeonatos. Quando acontecem eventos especiais, como torneios esportivos que demandam o uso do ginásio, as atividades do EA-VT precisam ser direcionadas para outros locais na praça, o que causa descontentamento entre as profissionais do projeto.



ILUSTRAÇÃO 9 – PRÉDIO ONDE O EA-VT É CENTRALIZADO

FONTE: A autora (2009)



ILUSTRAÇÃO 10 – PARQUINHO DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO

FONTE: A autora (2009)



ILUSTRAÇÃO 11 – QUADRA DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO

FONTE: A autora (2009)





ILUSTRAÇÃO 12 – QUADRA DE AREIA DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO

FONTE: Parques e praças de Curitiba – Praça Plínio Tourinho (2011)



ILUSTRAÇÃO 13 – GINÁSIO DA PRAÇA PLÍNIO TOURINHO

FONTE: Parques e praças de Curitiba – Praça Plínio Tourinho (2011)

O financiamento dado pelo Estação Convention Center na criação do EA-VT possibilitou a reforma da Praça Plínio Tourinho como um todo. No entanto, durante a coleta de dados, parte da estrutura da praça já precisava de melhorias. Alguns materiais e equipamentos necessitavam de reformas como, por exemplo, o parquinho, a cobertura do ginásio, além da estrutura do prédio onde o projeto se concentra. A necessidade de melhorias na estrutura da praça foi comentada por vários participantes.

Arrumar ali o parquinho porque é muito feio. [...] Tá quebrando [...] Tá querendo é [pausa] despencar. (Eduardo, 9 anos, participante)

Arrumaria aqui em baixo que tá pingando. [...] Trocar a mesa, as cadeiras. Tudo. Pintava as paredes. Arrumava as paredes. (Naiara, 10 anos, participante)

Aumentava a praça pra gente também que é muito pequeno ali dentro. E também arrumava o futebol de areia, porque chove, às vezes alaga ali e não tem como jogar. (Helen, 11 anos, participante)

Mandar eles arrumar aquele Eternit do salão, porque [...] quando a gente vai jogar vôlei e tá chovendo, não dá pra gente jogar porque fica tudo molhado. (Sheila, 10 anos, participante)

Algumas profissionais da FAS também criticaram a estrutura da praça e levantaram sugestões de melhorias para a mesma. Segundo elas, são necessárias mudanças tais como a implementação de quadras e salas, incluindo uma sala de leitura.

Eu partiria das idéias das crianças e derrubava essa estrutura aqui e fazia uma estrutura nova. Uma estrutura que fosse mais adequada. [...] Se a gente tivesse já um local com salas, pra separar mais as turmas, pra caracterizar aquela sala, aquela turma. (Liliane, profissional FAS)

Em termos de estrutura física [...] mais quadras, porque fica limitado o nosso trabalho porque é pouco espaço pra atividades esportivas, né? E salas individualizadas, porque esse espaço aberto aqui não favorece em nada, é muita bagunça, muito barulho e atrapalha. [...] E a sala de leitura que eu sempre quis. [...] É uma coisa que tá faltando também. (Laura, profissional FAS)

Estrutura mesmo. Espaço que fosse um pouquinho maior, fosse mais bem dividido, né? Pra que pudesse conter as crianças um pouco. (Cássia, profissional FAS)

Por mais que a praça seja considerada ampla frente aos demais espaços da Vila, ela é considerada como um local apertado para o trabalho que é desenvolvido.

É espaço físico, apesar de ter todo aquele tamanho a Praça Plínio, entende, o local lá é muito apertado. (Rosângela, profissional FAS)

Nos momentos em que as crianças e adolescentes desenvolviam as atividades dentro do prédio, como o lanche, artes, entre outros, eles eram separados em turmas de acordo com a sua faixa etária. Na parte inferior do prédio ficavam as turmas de 08 a 09 anos e de 10 a 11 anos. Essas duas turmas dividiam o mesmo espaço, ficando uma turma do lado direito do salão e outra do lado esquerdo. Não havia uma sala específica para cada turma ou uma divisão no meio do salão como divisórias, biombos, estantes, etc. Na parte superior ficavam as turmas de 12 a 13 anos e 14 a 15 anos. Essas outras duas turmas dividiam também o mesmo espaço, porém diferentemente do piso inferior, havia uma divisória entre as turmas feita de estante e de biombo. Assim, para aliviar o barulho, melhor caracterizar e dar privacidade às turmas, a sugestão mais comentada pelas educadoras em relação á estrutura da praça foi a criação de salas ou melhores divisórias entre as turmas.



ILUSTRAÇÃO 14 – PISO INFERIOR

FONTE: A autora (2009)



ILUSTRAÇÃO 15 – PISO SUPERIOR

FONTE: A autora (2009)

### 1.2.3 Os parceiros do projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres

#### 1.2.3.1 Instituto Compartilhar (IC)

Fundado em 2003, o IC surgiu inspirado na iniciativa do programa Esporte Cidadão Unilever que envolvia uma parceria entre o técnico de vôlei Bernardo Rocha de Rezende, conhecido como “Bernardinho”, com a iniciativa privada e pública (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

A sede administrativa do IC se localiza na cidade de Curitiba/PR, e atualmente o IC desenvolve quatro projetos sócio-esportivos e três projetos educacionais em diferentes cidades, atendendo mais de cinco mil crianças e adolescentes. O IC tem como missão o desenvolvimento humano através do esporte (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

De acordo com a Lei no. 9.790/99, o IC está qualificado como uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). O IC pode tanto atuar diretamente na execução de projetos como também por doações de recursos, sejam eles físicos, humanos ou financeiros (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2003).

O IC tem como objetivos:



- i – promover, apoiar, favorecer e divulgar atividades de assistência social, visando à proteção da infância e adolescência, através do desenvolvimento de projetos de caráter social, recreativo, cultural, cívico, educacional e esportivo;
- ii – favorecer o desenvolvimento da igualdade de oportunidade entre as pessoas, mediante a elaboração e participação em programas e projetos educacionais e esportivos junto a comunidades carentes, destinados prioritariamente às camadas menos favorecidas da população;
- iii – realizar e/ou apoiar eventos, campanhas, concursos, programas, projetos e ações destinados a promover e difundir os objetos do Instituto Compartilhar;
- iv – promover a ética, a paz, a cidadania, o voluntariado, os direitos humanos, a democracia e demais valores sociais relativos ao desenvolvimento dos objetos do Instituto Compartilhar. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2003).

O EA-VT é um dos quatro projetos sócio-esportivos que o IC desenvolve. Os projetos sócio-esportivos são a base das ações desenvolvidas por este instituto. Tais projetos se fazem presentes em 29 cidades do Brasil, sendo estes direcionados preferencialmente a estudantes de escolas públicas (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

No EA-VT, o IC tem como responsabilidades:

- Coordenar e administrar as atividades esportivas nas modalidades de voleibol, futebol de areia e capoeira e apoiar as ações sócio-educativas;
- Disponibilizar a metodologia de iniciação ao esporte desenvolvida pelo Instituto Compartilhar;
- Providenciar os equipamentos, materiais esportivos e uniformes para alunos e professores das modalidades de voleibol, futebol de areia e capoeira;
- Capacitar e efetuar o pagamento do pessoal técnico (coordenador, supervisor, professores e/ou estagiários) necessário para atuar junto ao projeto nas modalidades de voleibol, futebol de areia e capoeira;
- Atualizar seu pessoal técnico dentro de novos conceitos pedagógicos e estimular a troca de informação a respeito da metodologia;
- Apresentar relatórios das suas atividades para prestação de contas e controle das metas traçadas;
- Apoiar a captação de recursos para sustentabilidade do projeto, inclusive através de novas parcerias;
- Promover um mínimo de 3 (três) eventos ou ações esportivas envolvendo as crianças participantes do projeto, fazendo que, pelo menos, 2 (dois) destes eventos trabalhem os valores sociais do esporte. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

Conforme apontado acima, uma das responsabilidades do IC é a de “coordenar e administrar as atividades esportivas nas modalidades de voleibol, futebol de areia e capoeira e apoiar as ações sócio-educativas” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009). Além destas modalidades esportivas, o IC também é

responsável pela oferta dos jogos alternativos no período da manhã, visto que não há capoeira neste período.

O IC é também responsável por “capacitar e efetuar o pagamento do pessoal técnico (coordenador, supervisor, professores e/ou estagiários) necessário para atuar junto ao projeto nas modalidades de voleibol, futebol de areia e capoeira” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009). Os demais parceiros do projeto não têm nenhuma responsabilidade em relação à seleção, capacitação e pagamento dos professores cedidos para o projeto pelo IC.

A capacitação de profissionais foi apontada pelas próprias profissionais como um dos pontos altos do IC. De acordo com a descrição do projeto, é de responsabilidade do IC “atualizar seu pessoal técnico dentro de novos conceitos pedagógicos e estimular a troca de informação a respeito da metodologia” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009). As profissionais do IC no EA-VT foram unâimes em afirmar que o IC lhes possibilita crescimento profissional e boas condições de trabalho.

Todo apoio. [...] Eles estão sempre adicionando alguma coisa pra gente ou informações. Lá no instituto sempre tem algum artigo coladinho pra gente ler que fala de alguma pesquisa que foi feita. [...] Tem uma biblioteca lá que a gente pode pegar os livros a hora que a gente quiser. [...] Eles são bem comprometidos assim com o nosso desenvolvimento mesmo. A gente sente bastante liberdade. [...] E na parte de apoio mesmo, eles tão sempre presentes. [...] Às vezes a gente está em reunião lá, eles sentam junto, o [gerente] quer saber, quer dar uma opinião, quer ver os gráficos. Estão sempre participando. Isso é muito bom. (Bianca, profissional IC)

Cursos, todos os tipos de cursos são oferecidos. Então a gente também não tem é [pausa] proibições. Enfim a gente tem carta branca pra tudo. [...] Tem reunião, palestra, temos a psicóloga com a gente aqui direto [...] e na quarta a gente está no Instituto. Então o [gerente] também é uma pessoa super aberta. [...] Faz relatórios, faz debates e discussões, [...] capacitação. (Estela, profissional IC)

Segundo documentos oficiais do IC, as modalidades esportivas sob a sua responsabilidade devem ser trabalhadas através de uma “metodologia de iniciação ao esporte” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009) desenvolvida pelo próprio instituto. Durante nossas observações e entrevistas, no entanto, observamos que o IC tem uma metodologia própria apenas para o vôlei: o Mini-Vôlei. O Vôlei é também a única modalidade do projeto que conta com duas professoras para atender os alunos durante as aulas.

Eles dão cursos pra gente. Mas não tive nenhum treinamento. As meninas do vôlei tiveram treinamento, porque a metodologia do Mini-Vôlei exige um treinamento, porque é a metodologia que o Bernardinho criou, que o Rexona trabalha. Então, eles têm que fazer um treinamento para aplicar a mesma metodologia. Mas ali na capoeira não. Não tive nenhum treinamento. (profissional IC)

Na verdade do futebol eu tenho que adaptar. Não tem um documento escrito e específico pra isso, mas a do vôlei tem, que é a categoria Mini-Vôlei, né? (profissional IC)

De acordo com as nossas observações, as aulas de vôlei e de capoeira possuíam uma maior sistematização de exercícios bem como uma organização de aula que envolvia atividades de aquecimento, alongamento, ensino de fundamentos e jogo. As aulas de futebol de areia se constituíam basicamente em jogos e normalmente aconteciam na quadra de cimento.

Além de oferecer atividades e recursos humanos para o desenvolvimento das modalidades, o IC é também responsável por “providenciar os equipamentos, materiais esportivos e uniformes para alunos e professores das modalidades de voleibol, futebol de areia e capoeira” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009). De acordo com as nossas observações, as professoras de fato recebiam uniformes e materiais para o seu trabalho. O IC provia para o projeto uma boa quantidade de bolas, cones, arcos, rádio, todos em bom estado de conservação. Os participantes recebiam camisetas e/ou coletes para as atividades. No caso daqueles que participavam da capoeira, estes recebiam também um abadá que deveria ser utilizado durante as aulas, o que nem sempre acontecia.

É na questão de materiais assim a gente tem a vontade. O que a gente precisar, a gente manda por e-mail que já mandam pra gente. (Estela, profissional IC)

Além das atividades regulares de aula, o IC também tem a responsabilidade de “promover um mínimo de 3 (três) eventos ou ações esportivas envolvendo as crianças participantes do projeto, fazendo que, pelo menos, 2 (dois) destes eventos trabalhem os valores sociais do esporte” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009). Durante as observações de campo, foi possível acompanhar a alguns destes eventos, como, por exemplo, a Mini-Olimpíada realizada no mês de setembro de 2009, um passeio ao quartel e um “Bingo da Família” realizado no mês de novembro, o bazar e o passeio a um parque aquático realizado no mês de dezembro.

#### 1.2.3.1.1 As profissionais do IC no projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres

Cinco profissionais do IC atuam diretamente no EA-VT, sendo 01 psicóloga, 02 professoras de vôlei, 01 professora de futebol de areia e 01 professora de capoeira. Todas possuem formação na área de atuação, sendo que uma delas possui mestrado e outra profissional possui especialização.

A seleção de profissionais para o EA-VT pelo IC normalmente ocorre por indicação de ex-professores. Feita a indicação, é realizada uma entrevista com o profissional indicado, visando verificar o perfil do mesmo ou mesma, e se ele/ela valoriza o trabalho com valores através do esporte.

Eu apresento o perfil que eu preciso, não só o perfil técnico, mas também o perfil de comportamento. [...] Não é somente: “Ah você sabe dar aula de vôlei, de capoeira ou de futebol”. Isso aí é o de menos. [...] Ele pode ser um ótimo técnico da modalidade e não gostar de trabalhar com criança. Eu vou optar por uma pessoa que trabalha com criança e pode não ser tão bom tecnicamente. Porque a técnica nesse momento pra gente não é o mais importante. (profissional IC)

Feita a seleção, o profissional recebe treinamento do IC.

A gente tem um curso de capacitação inicial, normalmente são quatro dias. [...] Não só na parte de noções do que é o Instituto, qual é nossa missão, quais são os nossos objetivos [...] como a parte de comunicação, como a gente deve se comunicar, o que é nossa avaliação, monitoramento, porque a gente faz isso, a parte técnica e parte de valores, quais são os valores, como que a gente incorpora isso, como que a gente faz os planejamentos, como que a gente tem que entregar os relatórios. Então tem uma visão geral e depois a gente trabalha com eles mais especificamente. (profissional IC)

As professoras do IC no projeto também contam com o acompanhamento de uma psicóloga. A psicóloga permanece três dias da semana no projeto, além de fazer permanência todas as quartas-feiras no escritório do IC para auxiliar as profissionais na resolução de problemas e no planejamento de atividades. O trabalho da psicóloga não se dá diretamente com participantes do projeto, mas sim com as professoras. A sua função é a de orientar as professoras no exercício de sua profissão, auxiliar no planejamento de suas atividades e gerar o relatório de comportamentos dos participantes a partir de dados relatados pelas professoras.



O que eu faço é orientar as professoras é acompanhar elas com alguma dificuldade que tenham em aula pra controlar os comportamentos das crianças e fazer junto com elas um planejamento pedagógico. [...] Junto com isso eu faço a avaliação do comportamento das crianças e eu envio um relatório mensal pro Instituto. [...] Normalmente também o que a gente faz é tentar conversar que atividades dá pra ela colocar na aula dela pra trabalhar determinado valor. (profissional IC)

A psicóloga também realiza auto-avaliações com as professoras, no sentido de contribuir para com a sua prática.

Às vezes eu trabalho uma auto-avaliação com as professoras. [...] É uma forma de trabalhar a percepção delas como professoras. É ao invés de eu ter que criticar alguma coisa elas se avaliam. Elas mesmas propõem alguma coisa pra melhorar. Que às vezes a personalidade do professor não é, não tá preparada já pra lidar com algumas situações. Algumas são muito calmas, outras explodem, algumas não conseguem criar muitas soluções pra brigas que acontecem em aulas, sabe? E aí eu tento nessa auto-avaliação controlar a motivação delas, que elas sempre estejam motivadas, entusiasmadas. Tento ver se tem alguma questão de estresse. [...] E a gente trabalha também as expectativas. [...] A gente toma esse cuidado também pra que elas tenham expectativas coerentes tanto com comportamento quanto com a técnica. (profissional IC)

A inclusão de uma psicóloga para trabalhar diretamente com as professoras é um importante diferencial do IC que subsidia o trabalho das professoras.

[A psicóloga] foi pra trabalhar com as professoras. [...] Não trabalhar com os alunos que também já é uma outra visão que a maioria dos projetos trabalha o psicólogo com o aluno e não com o professor. A gente prefere trabalhar a professora e poder dividir isso com 40 alunos e não trabalhar com um aluno que é problemático e os outros 30 vão ficar lá sem saber o que fazer. (profissional IC)

O apoio dado às professoras pelo IC foi apontado pelas mesmas como um fator motivacional para o seu trabalho.

O que me deixa mais feliz de estar aqui é todo esse apoio que a gente tem tanto na questão da metodologia, né? Onde a gente tem sempre um reforço, a gente pode tirar as dúvidas com os outros professores. [...] Através da psicologia do esporte que ajuda bastante pra até você se entender durante a aula, saber como lidar com determinados comportamentos que cada aluno tem. Na faculdade a gente não aprende. É como se cada aluno fosse um bonequinho que vai fazer tudo que você pede e aqui a gente trabalha através da psicologia do esporte a gente procura, a gente acaba entendendo o comportamento de cada um. (Deise, profissional IC)

### 1.2.3.2 Fundação de Ação Social (FAS)

A FAS, órgão da Prefeitura Municipal de Curitiba, busca trabalhar de forma integrada com outros órgãos governamentais e instituições não governamentais, a fim de desenvolver a Política Municipal de Assistência Social na cidade de Curitiba. A FAS visa atender prioritariamente indivíduos, grupos e famílias em situação de risco e vulnerabilidade social. Seu trabalho é realizado por território com centralidade na família (FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL, 2009).

Da mesma forma que em outras secretarias e órgãos municipais de Curitiba, o trabalho da FAS é organizado em nove núcleos regionais. A Vila Torres faz parte da regional administrativa Matriz de Curitiba e suas ações são desenvolvidas através do Centro de Referência de Ação Social (CRAS) – Vila Torres.

Apesar das funções do CRAS Vila Torres se estenderem além da Vila Torres, os moradores desta Vila são o público-alvo das ações deste CRAS.

A área de abrangência do CRAS é maior [que a Vila Torres] tá? [...] Mas o nosso público de atuação assim maior mesmo é aqui na Vila Torres. (profissional FAS)

As responsabilidades da FAS no EA-VT são:

- Coordenar as ações sócio-educativas;
- Disponibilizar as educadoras, estagiários e pessoal necessário para o atendimento adequado das crianças e os adolescentes assistidos, bem como de suas famílias;
- Cadastrar, encaminhar e acompanhar as crianças e os adolescentes assistidos, bem como, suas famílias;
- Motivar e encaminhar as crianças e adolescentes participantes do PETI para participar das atividades esportivas previstas no projeto;
- Realizar o acompanhamento escolar das crianças e adolescentes relativos à frequência e evolução do desempenho das notas durante o ano;
- Realizar junto com os pais e/ou responsáveis, uma pesquisa relacionada ao comportamento das crianças e adolescentes antes, durante e depois de participarem do projeto. Os questionários deverão ser entregues no início e ao final do ano para comparação;
- Viabilizar o fornecimento de lanche para as crianças e adolescentes atendidos pelo projeto;
- Realizar, pelo menos, 03 (três) ações ou atividades complementares durante cada semestre. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

Como já dito anteriormente, as crianças e adolescentes que participam do EA-VT estão ligados em sua maior parte ao PETI. No município de Curitiba, este programa é de responsabilidade da FAS. Assim, é de responsabilidade da mesma “cadastrar, encaminhar e acompanhar as crianças e os adolescentes assistidos,

bem como, suas famílias” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009). As profissionais da FAS são responsáveis pelas crianças e adolescentes durante todo o período de projeto e possuem a responsabilidade de acompanhá-los em todas as atividades.

Nossas atividades como educador social é acompanhar as crianças [...] acompanhar principalmente os facilitadores que são os professores de teatro, professor de artesanato, o próprio Esporte em Ação. [...] Sempre as crianças tem que estar sobre a nossa vigia, guarda. (Ana Luísa, profissional FAS)

Mesmo nas atividades que a gente não tá a frente a gente tem que acompanhar, porque na verdade assim, os responsáveis pelas crianças, tanto na praça quanto nos passeios, são sempre os educadores, né? Então qualquer lugar que elas tiverem tem que ter pelo menos um educador junto, pra estar ali cuidando. (Liliane, profissional FAS)

As educadoras também auxiliam as professoras na resolução de problemas. Quando as últimas têm problemas com alunos, as educadoras normalmente entram em cena para tentar resolver a situação. Quando não conseguem resolver o problema, encaminham os alunos envolvidos para a educadora responsável pela praça.

As educadoras também procuram acompanhar as crianças e adolescentes junto a seus pais/responsáveis em suas casas.

Porque a gente trabalha não só com a criança, né? A partir do momento que a gente tá com cada adolescente, com cada criança, é uma família que vem junto com eles, então é importante estar acompanhando. (Liliane, profissional FAS)

O acompanhamento de familiares de participantes se dá através das reuniões e eventos realizados no projeto e visitas às casas de participantes.

A gente organiza uma reunião assim mensal aqui, né? Com os pais. [...] Daí todo sábado a gente faz visita na Vila. [...] Se tem algum aluno com probleminha, se tá estranho a gente vai ver o que tá acontecendo ou tá faltando, ou mesmo pra elogiar, pra dar parabéns, né? (Isadora, profissional FAS)

Através da visita domiciliar nós conhecemos a casa, conhecemos a família, temos reuniões também que os pais vêm aqui. [...] Às vezes damos uma ligadinha eles também aparecem quando o educando tem algum problema, alguma dificuldade. E eu acho que é uma ligação muito próxima. [...] É uma relação bem aberta, um canal aberto entre nós e os pais. (Laura, profissional FAS)

Além de conhecer e acompanhar os familiares, as visitas possibilitam que as profissionais da FAS melhor conheçam as condições de vida dos alunos.

Porque você tem que se envolver, não adianta você ficar cuidando. [...] Não adianta você ficar com aquela turminha de segunda a sexta feira. Você tem que conhecer a realidade das crianças da tua turma. Você tem que ter esse convívio, essa vivência. (Amanda, profissional FAS)

Tem que conhecer a família, o local onde a pessoa vive, as condições que vive, os componentes daquela família, entende? O histórico daquela família, porque se não, não tem como entender. (Rosângela, profissional FAS)

As profissionais da FAS, a princípio, também devem fazer um acompanhamento da frequência e desempenho escolar das crianças e adolescentes envolvidos com o PETI. Isto, no entanto, aparentemente não tem acontecido de forma efetiva.

Uma coisa que a gente quer fazer é voltar a ir na escola pra ver assim a questão do boletim deles porque eles estão tendo assim uma dificuldade tremenda em relação aos estudos. [...] A gente que voltar a ter assim um contato com a escola, [...] mas a gente não consegue tempo assim pra bolar a coisa direitinho e executar. (Mariana, profissional FAS)

A FAS também é responsável pelo apoio escolar e pelo tempo de recreação dos participantes. Este apoio escolar, no entanto, segundo as normas, não deve envolver atividades relacionados à atuação profissional do pedagogo ou outros licenciados.

Eu tenho assim que passar atividade pra eles [...] são atividades assim que eu não posso ensinar, né? Porque eu não sou da Educação. [...] Mas quando eles precisam de ajuda a gente ajuda em trabalhos, ajuda na lição de casa. (Isadora, profissional FAS)

Nós não poderíamos fazer nada que fosse trabalho que a escola tivesse que fazer. Por exemplo, caligrafia que a gente sente que eles têm grande dificuldade nessas questões, né? Mas a gente não pode, porque nós não somos professoras, apesar de a gente ser chamado de professora. (Mariana, profissional FAS)

Conforme descrito na grade de atividades do EA-VT (Ilustração 06), os primeiros cinquenta minutos do projeto são destinados para apoio escolar e estão sob responsabilidade das educadoras. Durante este tempo, eles recebem os participantes, fornecem o lanche, auxiliam na higiene, realizam o apoio escolar e/ou

promovem atividades de leitura, pintura e jogos. Desta forma sobra pouco tempo para atividades direcionadas pelas educadoras.

Eu queria um tempo maior com elas assim e isso não tem. Porque não tem uma aula assim só pro educador. Porque aqui tem os esportes e as atividades todas dirigidas e tem um tempo que é pro educador só que esse tempo é justamente no horário do lanche, [...] resumi-se a 15 minutos, 10 minutos por dia. (Clarissa, profissional FAS)

Quanto à responsabilidade de “realizar pelo menos, 03 (três) ações ou atividades complementares durante cada semestre” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009), a FAS a cumpria por meio de passeios, palestras e eventos.

#### 1.2.3.2.1 As profissionais da FAS no projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres

As profissionais da FAS que atuam diretamente no projeto com as crianças e adolescentes são concursadas, e ocupam um cargo denominado de “educador social”. Durante a realização desta pesquisa, o número de educadoras que estavam atuando diretamente no projeto variou. Uma nova educadora foi incluída e outras duas foram remanejadas de função, deixando de atuar na praça.

Em relação a formação das educadoras, três delas possuíam formação superior, porém a formação das mesmas não estava relacionada com Serviço Social. Outras cinco profissionais tinham o ensino médio.

Além das educadoras sociais, há o trabalho indireto de outras duas técnicas concursadas, uma psicóloga que é responsável pela praça e uma assistente social.

Vale a pena ressaltar que para o cargo de educador social o concurso público exige o nível médio completo. Aprovadas no concurso, as profissionais são locadas em uma das regionais administrativas da cidade, e depois encaminhadas para um local de atuação profissional. O leque de atividades da FAS envolve desde crianças a idosos. Nem sempre é possível escolher o local de atuação. Apenas três das profissionais entrevistadas disseram ter escolhido a praça.

Eu passei no concurso público, né? De educador social. Daí eu fui saber o que era assim. Fiz meio na louca e fui trazida pra cá, né? Fui mandada pra cá, né? Não cheguei a conhecer outros lugares. Eu vim direto pra cá. (Isadora, profissional FAS)

Duas profissionais entrevistadas afirmaram que estavam locadas em outras funções e locais, no entanto, foram transferidas para a praça a fim de cobrir outras profissionais. Porém, o que era pra ser provisório acabou se tornando permanente.

Eu fiz o concurso e na verdade era pra eu estar locada em outro lugar que seria no CRAS. [...] Ai era pra eu ficar provisório, provisório, acabou ficando definitivo. (profissional FAS)

Eu trabalhava em outra praça [...] e daí fui convidada pra trabalhar aqui. Falaram que eu vinha cobrir as férias de uma das meninas. [...] E daí eu fiquei por aqui. [...] Eu não vim pra ficar permanente, eu vim pra cobrir umas férias, mas, né, tô ficando, por enquanto. (profissional FAS)

Ao assumirem o cargo de educador social e o posto na praça, algumas das educadoras relataram que não tinham idéia do que era um projeto social e nem como deveriam atuar no mesmo.

Você aprende na prática mesmo, no dia a dia. E sei lá, eu fiquei meio chocada assim com a realidade. Com essa realidade. Mas eu tô fazendo o possível assim pra desempenhar e descobrir até qual é a função exata da educadora. [...] É muito sucinto assim o que eu tenho a respeito do que é ser uma educadora social, né? [...] Eu não tinha conhecimento nenhum, assim sabe, dos projetos. [...] Eu não fazia idéia nenhuma assim de como seria tudo. (Clarissa, profissional FAS)

[É um] trabalho [...] diferente de qualquer coisa que eu tinha feito na minha vida. [...] Quando eu entrei, [...] eu fiquei assim desesperada, porque eu fiquei pensando: “Poxa como é que eu vou conduzir tudo isso?”. Eu nunca tinha tido experiência na minha vida. (Mariana, profissional FAS)

Nunca tinha trabalhado com criança, [...] não tenho nem sobrinho, nem filho, nem nada. Então a primeira vez que eu entrei aqui eu fiquei apavorada com um monte de criancinha me olhando. Eu pensei: “Meu Deus eu vou morrer aqui!” (profissional FAS)

Algumas das entrevistadas afirmaram que se sentiam sem apoio para o trabalho, uma vez que eram inexperientes e não podiam contar com a ajuda de profissionais mais experientes.

Nós entramos e não ficamos assim dois, três, quatro meses com um grupo de educadores que já estavam aqui, sabe? Não houve essa transição. (Mariana, profissional FAS)

Diferentemente da realidade das profissionais do IC, as educadoras da FAS sentem falta de apoio pedagógico para as suas ações. Embora o CRAS Vila Torres conte com a presença de assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, estes não

trabalham diretamente no cotidiano da praça, a não ser que haja alguma situação especial. A presença destes profissionais na praça foi apontada como uma das principais demandas das educadoras.

Como a gente tá trabalhando com a área social e a gente trabalha com crianças e a gente tem que trabalhar conteúdos com eles, eu acho extremamente importante que tivesse aqui um psicólogo, um pedagogo e um assistente social, só aqui, pra atender as dificuldades daqui. [...] A gente precisaria ter pessoas aqui dentro [...] pra direcionar melhor o trabalho. E o psicólogo estaria acompanhando mais de perto essas crianças. [...] Uma assistente social pra estar fazendo junto com a gente o acompanhamento das famílias. [...] E o pedagogo pra dirigir melhor as atividades, pra ter um planejamento, realmente um planejamento, porque o que a gente tem na verdade é um cronograma. (Liliane, profissional FAS)

Seria importante um pedagogo pra direcionar a gente porque nós estamos muito restritas assim a dar um desenho pra eles, fazer alguma atividade de colagem, alguma coisa assim. [...] Ter alguém que fosse uma técnica que tivesse no caso em tempo integral aqui. (Mariana, profissional FAS)

Que tivesse pedagogos, né? Que tivesse dentro aqui, da nossa praça, né? Uma assistente social, que tivesse uma psicóloga. [...] Porque os educadores, eles tem boa vontade, mas nos não somos profissionais pra poder estar lidando com algumas situações. [...] Os profissionais deveriam estar todos aqui. (Débora, profissional FAS)

As entrevistadas da FAS também apontaram a necessidade de contratação de mais educadores.

Mais educadores, porque são poucos educadores pra tomar conta de toda [...] essas crianças. [...] Nós somos em sete educadores. Na verdade deveria ser oito ou nove. (Débora, profissional FAS)

Seria bom se tivesse um educador ou uma pessoa disponível que pudesse sempre estar fazendo essas visitas na Vila assim, mas todo dia. [...] Isso iria melhorar muito pra nós e ia crescer assim o interesse até dos pais em relação aos filhos e as crianças iam se sentir um pouco mais, não controladas nem vigiadas, mas assim tivesse mais interesse por elas, né? (Mariana, profissional FAS)

O principal mesmo seria assim que a gente tivesse mais [pausa] é recurso humano, entende? [...] O recurso humano que é o nosso maior problema. Porque as crianças, elas exigem muito dos educadores, entende? [...] Tinha que ter mais recurso humano. (Rosângela, profissional FAS)

As profissionais da FAS também apontam que se sentem barradas para o trabalho em muitas ocasiões. A demora na liberação de recursos e a falta de autonomia foram indicadas como aspectos que as desmotivam para o trabalho.

Falta muito mais coisa, que poderia ter muito mais coisa, mas de repente é tudo muito demorado porque você tem que pedir porque daí de repente não vem sabe? Então essas coisas assim que meio que deixa a gente assim é um pouco desmotivada. (Mariana, profissional FAS)

Eu acho que seguir a burocracia do sistema [é o que menos me agrada] entende? A gente é muito barrada no que a gente quer fazer porque nós somos um órgão da prefeitura, enfim. Tem coisa que a gente não pode fazer e a gente tem que passar por toda uma hierarquia. É difícil né? Isso é complicado. (Isadora, profissional FAS)

Se a gente tivesse mais autonomia pra estar trabalhando da forma como a gente avalia e acha bacana, também ajudaria bastante. [...] Você até pode apresentar uma solução, mas a pessoa que talvez possa aceitar essa solução, vê com um olhar um pouco diferente e acaba não dando muito certo. [...] Porque são pessoas que estão aqui há muito tempo. Não só aqui, mas também as pessoas que são responsáveis por aqui, que são as chefias. Pessoas que estão acostumadas com uma rotina diferente da realidade que a gente vê, do que precisa. (Liliane, profissional FAS)

Em relação à questão da falta de autonomia, algumas das entrevistadas mencionaram que as decisões são feitas “de cima para baixo” e que gostariam que o conhecimento que elas têm a partir de sua própria prática profissional fosse levado em consideração para a tomada de decisões sobre as ações do projeto.

Todo projeto é de cima pra baixo, sabe? [...] Embaixo que às vezes você coloca uma conotação sua, né? Um jeitinho seu de conhecimento da realidade, mas o básico você tem que fazer quando ele vem. Só que lá em cima eles não têm o conhecimento que a gente tem, entende? O ideal seria que os projetos saíssem de baixo pra cima, mas isso não acontece. (Rosângela, profissional FAS)

### 1.2.3.3 Secretaria Municipal de Esporte e Lazer<sup>10</sup>

Devido ao recorte feito para a realização desta pesquisa, não entraremos em maiores detalhes nas atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL). A SMEL tem como missão fomentar práticas esportivas, de lazer e físicas aos cidadãos de Curitiba visando o seu bem estar, promoção social e inserção na sociedade. Ela encontra-se dividida em três departamentos: departamento de esporte, departamento do incentivo ao esporte e promoção social e departamento de lazer (SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTE E LAZER, 2009).

De acordo com o site do EA-VT, a SMEL tem como responsabilidades:

<sup>10</sup> No ano de 2011, a SMEL passou a ser denominada de Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ).



- Disponibilizar o espaço da Praça Plínio Tourinho para realização das atividades esportivas sem prejuízo às atividades já desenvolvidas anteriormente no local;
- Disponibilizar os professores e estagiários de Educação Física para as modalidades de basquetebol e futsal nos horários acordados entre as partes;
- Providenciar os equipamentos e materiais esportivos das modalidades de basquetebol e futsal;
- Viabilizar a manutenção das instalações utilizadas nas atividades esportivas tais como iluminação do ginásio e da cancha de areia. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009).

Conforme apontado pelo primeiro e pelo quarto item, é de responsabilidade da SMEL disponibilizar o espaço da praça, bem como viabilizar a manutenção da mesma. Além disto, ela deve oferecer materiais e professores para as modalidades de basquete e futsal.

A oferta das modalidades de basquete e futsal fazem parte do Programa de Atendimento Sócio-Esportivo (PASE) do departamento do esporte da SMEL. Este programa desenvolve atividades esportivas e físicas para crianças e adolescentes entre 06 e 17 anos. As atividades desenvolvidas pela SMEL no EA-VT estão vinculadas a este programa municipal. Nos horários e dias em que ocorre o projeto, as atividades são voltadas prioritariamente para as crianças e adolescentes do EA-VT.

Os professores da SMEL que atuam no EA-VT são concursados e, além das aulas ministradas no projeto, cumprem suas demais obrigações no cargo de orientadores em esporte e lazer. Eles permanecem no prédio da SMEL, ou seja, não ficam no prédio aonde o EA-VT é centralizado, o que limita o contato entre os profissionais da SMEL e os demais profissionais do EA-VT.

#### 1.2.3.4 As parcerias no dia-a-dia do projeto

A parceria entre as três instituições foi relatada como um ponto positivo para o desenvolvimento do trabalho.

A parceria é super legal. Eles valorizam bastante. É uma parte bem importante, porque é bem focado nos valores. E eles além disso têm artes, tem teatro, tem dança. [...] A gente usa o espaço da SMEL. Aqui acontece o projeto da FAS que é o PETI, então são três, né? Três instituições ocupando o mesmo espaço, mas é bem tranquilo. A relação é bem legal. (Bianca, profissional IC)

Alguns pontos positivos da parceria foram destacados, como por exemplo, a eficiência e agilidade que uma ONG pode trazer para ações no setor público.

A função das entidades sem fins lucrativos não é substituir o Estado. Na realidade você tem que fazer um meio de campo pra agilizar coisas que muitas vezes o Estado não faz e trabalhar com conceitos de qualidade que o Estado não consegue fazer. [...] A gente como ONG às vezes tem muito mais autonomia, porque a gente tem um foco, um foco muito claro. [...] Sabe que comprar uma bola pro Estado demora, tem licitação, às vezes demora oito meses, só que a criança não pode ficar sem a bola. Então, a gente tem mais autonomia pra comprar. [...] É somar esforços de ONG's, mas isso é uma visão de co-responsabilidade e não de substituição de responsabilidades. (profissional IC)

A eficiência e agilidade para a liberação de recursos por parte do IC não se estende para o caso da FAS. Conforme apontado anteriormente, as profissionais deste órgão sentem-se barradas com a burocracia desta instituição.

Outro ponto positivo destacado no trabalho envolvendo os parceiros foi o acompanhamento das famílias realizado pela FAS. Este acompanhamento foi apontado como um importante facilitador para as ações do IC.

Esse trabalho mais integrado ele é um facilitador. [...] Ter mais informação sobre o aluno e a família é um grande facilitador. [...] Esse projeto é o único projeto que a gente tem uma ligação mais próxima com os pais. Não que a gente tenha, mas que a FAS monitora os pais. (profissional IC)

Para algumas profissionais da FAS, um dos pontos positivos da parceria com o IC é o fato de o esporte ser trabalhado como um meio para desenvolvimento de valores, o que complementa o trabalho desenvolvido por elas.

O Esporte em Ação [...] é um complemento nas nossas atividades. Eles também têm sua metodologia de trabalhar valores unidos ao esporte. [...] É tudo uma continuidade. Aquele processo contínuo. Não é fragmentado: aqui você ensina valores e lá embaixo eles só jogam bola. Não! Eles têm aquela complementaridade do que a gente faz. (Laura, profissional FAS)

A presença do IC no projeto também é considerada pelas educadoras como um grande facilitador para a adesão e aderência de participantes ao EA-VT.

Se não tivesse essas parcerias, a gente teria que desenvolver algumas atividades com eles, [...] se tornaria mais difícil. [...] Tem muitos lugares aí na FAS mesmo, que não tem essa parceria que a gente tem aqui. Se torna mais difícil o papel do educador. [...] Daí desestimula a criança, porque não tem muita coisa. (Ana Luísa, profissional FAS)

Se não tivesse ele [Instituto Compartilhar] aqui, a dificuldade seria bastante grande. [...] Nós teríamos muita dificuldade de segurar, de manter as crianças o tempo todo conosco aqui. Então assim o fato de ter o Esporte em Ação também contribui muito pra eles tarem vindo pra praça. (Mariana, profissional FAS)

Apesar da parceria ser apontada como um facilitador para o desenvolvimento dos trabalhos na praça, no decorrer das entrevistas e das observações de campo, a integração entre os parceiros não aparece bem ajustada em alguns pontos. Ao comentarem sobre o EA-VT, as entrevistadas se referiram apenas a ligação entre o IC e a FAS e algumas das entrevistadas pareceram ter dúvidas ou concepções errôneas em relação à parceria da SMEL com o EA-VT.

Entrevistador: E o pessoal da SMEL, também tem essa integração?

Entrevistada: Olha, o pessoal da SMEL não. Não sei te dizer precisamente como que funciona com a SMEL. É que não é ligada a FAS. Eu não sei direito como funciona o projeto da SMEL. [...] A SMEL eu já não sei te dizer. (Cristiana, profissional IC)

Entrevistador: Vocês têm uma integração com o pessoal da SMEL?

Entrevistada: Não, oficial não. (Bianca, profissional IC)

Além disso, quando as profissionais falavam em EA-VT, se referiam apenas às ações desenvolvidas pelo IC na praça.

O Esporte em Ação ele nos oferece quatro atividades que são: vôlei, futebol de areia, atividades intelectivas e capoeira. (Débora, profissional FAS)

Ao mesmo tempo em que as parcerias foram apontadas como um facilitador para o trabalho, por outro lado algumas entrevistadas, principalmente as profissionais do IC, afirmaram que falta uma maior integração e continuidade no trabalho desenvolvido pelas profissionais das diferentes instituições.

Às vezes eu acho que faz falta essa integração. Meu desejo era ter um planejamento com os educadores. Não precisa ser igualzinho, mas saber que o que a gente faz é continuidade do que eles fazem e vice e versa, sabe? Ter um norte igual assim. Porque às vezes é ruim. Você poderia potencializar muito mais o trabalho. [...] Eu acho que esse planejamento em comum seria legal. (Bianca, profissional IC)

Para as profissionais do IC, é preciso estabelecer uma maior consistência no trabalho desenvolvido, principalmente em relação às punições.

As educadoras assim deixam a desejar. [...] Às vezes a gente dá uma lição, por exemplo: “Oh, você sai da aula e fica ali. Fica ali junto com a educadora e vai fazer alguma coisa”. Aí a educadora fica brincando com ele. [...] A gente fala uma coisa, quer que tenha aquela punição, mas talvez não foi uma punição, que tudo o que ele queria ir estar jogando bola lá e foi lá jogar bola. [...] Elas deveriam ter um pulso mais firme. Muitas delas também criam um afeto com eles, aí você tira pra eles terem um castigo, tá ali com elas sentado no colo, fazendo cafuné, daí já não funcionou. (Cristiana, profissional IC)

Ainda para as profissionais do IC, outro ponto que precisa ser ajustado é o desligamento de alunos. Apesar da obrigatoriedade de frequência mínima na escola e no projeto, de acordo com as profissionais entrevistadas, não existe um corte de bolsa-auxílio e nem um desligamento das crianças e adolescentes que não freqüentam o projeto.

Eles não são desligados, eles não podem, não sei porquê. [...] Você não podia desligar eles. [...] Ela tá vinculada ao projeto ainda, só que ela não tá vindo. Então ela não deveria estar vinculada ao projeto se ela não veio. Então, é complicado. (Cristiana, profissional IC)

Um problema que tem aqui é que faltava muita é a punição. [...] Não era muito eficiente porque não tinha punição. Eles não são desligados do programa se falta, eles não são desligados do programa por mau comportamento. Isso é teoria. (Bianca, profissional IC)

Conforme apontado anteriormente, o projeto tem como meta de atendimento 160 crianças e adolescentes (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009). Entretanto, a média de frequência é a de 90 crianças e adolescentes, sendo 50 pela manhã e 40 pela tarde. Para o IC, a baixa frequência de crianças e adolescentes é um problema, uma vez que desta forma, há um “desperdício de recursos”.

A maior dificuldade hoje tem sido em preencher as vagas que a gente pode ter. A gente tem uma demanda pequena pra quantidade de vagas, o que torna o professor caro. Então a gente investe no professor pra ter 24 alunos e a gente tem 16. A gente tá pagando muito pra ele. Não que ele não mereça, mas o corte não é bom, né? (profissional IC)

Ainda para o IC, o não desligamento de participantes que faltam muito e/ou têm mau comportamento é prejudicial para o projeto, uma vez que os faltantes ocupam vagas de outros que poderiam participar e os mau comportados oferecem mau exemplo para os demais participantes. Na época em que coletamos os dados, o IC estava buscando meios para de fato desligar alunos “problemáticos” de suas atividades e incluir outras de crianças e adolescentes da comunidade.

Como a gente é um projeto dentro de outro projeto nós podemos ter o nosso regimento. A gente pode desligar eles da atividade esportiva e agora a gente vai ver se isso funciona. Eles sabendo que eles perdem isso ver se funciona. Daí não tem que desligar do programa. Desliga só da nossa atividade. (Bianca, profissional IC)

Agora nessa [...] se você faltar mais de tantas vezes você vai dançar, vai entrar outro. (Alessandra, profissional IC)

Uma intenção futuramente que o projeto tem é de não deixar essas vagas somente pras crianças do PETI, mas abrir pra comunidade. (Deise, profissional IC)

As educadoras eram por vezes contraditórias em sua opinião sobre o desligamento das crianças e adolescentes do projeto: ora elas diziam que os alunos que não cumpriam as normas deveriam ser desligados e ora elas diziam que não deveriam. Conforme afirmou uma delas, enquanto o mundo todo fecha as portas para essas crianças e adolescentes, o projeto não poderia também fechar as portas para os mesmos.

O fato do EA-VT atender apenas crianças e adolescentes vinculados ao PETI se apresenta como um problema para algumas profissionais. De acordo com elas, isto restringe a participação de outros que talvez também necessitassem de atendimento.

Talvez a criança que não esteja no PETI tenha os mesmos problemas da criança que tá no PETI. Só que uma tá na situação de risco e foi cadastrada e [a outra] tá mais não foi cadastrada. (Alessandra, profissional IC)

Eu acho o PETI um programa ótimo, mas deveria abranger bem mais porque ainda nós temos muitos adolescentes, muitas famílias que não são alcançadas por esses projetos. (Laura, profissional FAS)

A obrigatoriedade de participação em atividades de contraturno devido à vinculação das crianças e adolescentes ao PETI foi apontada pelas profissionais do IC como um dos fatores que desmotiva os alunos.

No Esporte em Ação elas vão pro projeto porque elas estão dentro do PETI. Isso é uma desvantagem, porque tem muita criança que não gostaria de estar ali e é difícil trabalhar com quem não quer estar. [...] Quando você é obrigado a ir a um lugar e você não quer, num primeiro momento você tem um repulso e diz o seguinte: "Vou fazer a coisa não acontecer". (Alessandra, profissional IC)

Aí isso é um problema aqui porque não é a criança que escolhe. Ele tem que estar aqui. A motivação também já não ajuda. [...] Acho que atrapalha. (Bianca, profissional IC)

Com o objetivo de aumentar a frequência de alunos nas aulas e atender outras crianças e adolescentes da comunidade, em setembro de 2009, surgiu, por iniciativa do IC, a campanha “Traga um amigo”. Esta campanha incentiva os participantes a convidarem amigos e colegas para participar das modalidades esportivas desenvolvidas pelo IC.

A gente vai fazer [...] um aluno pode trazer um amigo pra começar a encher as turmas e dar um pouco mais de motivação pra todo mundo, pra ele, pro aluno novo e professora, né? [...] A gente tendo turmas maiores, a gente pode dar mais motivação. [...] Ela não recebe depois o lanche, nem faz as outras atividades complementares, mas no primeiro momento é o que a gente precisa preencher nossas turmas. (Alessandra, profissional IC)

Através da campanha “Traga um amigo”, algumas crianças e adolescentes passaram a ser incluídas nas atividades do projeto, e diferentemente do que estava planejado, nem sempre os mesmos iam apenas para as atividades oferecidas pelo IC. Alguns deles passaram a realizar todas as outras atividades do projeto, seguindo a rotina dos demais participantes. As profissionais da FAS, apesar de não terem obrigação de atender aos participantes do “Traga um amigo”, começaram a também incluir os visitantes em suas atividades.

## 2 O PROJETO ENQUANTO UM ESPAÇO SEGURO

O EA-VT é percebido por todas as profissionais, mães e vários participantes enquanto um espaço seguro que protege crianças e adolescentes de possíveis “males” das ruas da Vila e, em alguns casos, também de suas famílias.

As profissionais, mães e participantes aqui entrevistados apontam para a rua e para o tempo ocioso como negativos para crianças e adolescentes. Esta percepção é consistente com o discurso de muitos projetos sociais (THOMASSIM, 2010). Existe uma preocupação com a ocupação do tempo ocioso de modo que as mesmas não venham ficar “entregues a si mesmas e deixadas nas ruas” (THIN, 2006, p. 216). A rua, compreendida enquanto um local perigoso e temido, passa a ser evitada enquanto um espaço de convivência de crianças e adolescentes (BARBIRATO, 2005). Conforme aponta Zaluar 1994 (p. 40), “‘tirar a criança da rua’ tornou-se um lema e problema nacionais.”

Para contextualizar esta discussão e a inserção de crianças e adolescentes em projetos sociais - no caso de nosso estudo, no projeto EA-VT, falaremos brevemente sobre o tratamento que se tem dado à questão da assistência a infância e adolescência no país.

Crianças e adolescentes podem ser observadas nas ruas do Brasil, abandonadas ou não e desempenhando diferentes atividades, desde o século XIX e início do XX. No entanto, somente a partir de 1979, Ano Internacional da Criança, esta temática ganhou destaque no âmbito nacional e internacional (ROSEMBERG, 1995). Este cenário, muitas vezes com números inflacionados<sup>11</sup>, foi capaz de mobilizar inúmeras organizações e pesquisadores que buscavam denunciar a violência contra crianças e adolescentes e promover ações para melhorar as condições de vida dos mesmos (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 1999).

Centrada na idéia de abandono das crianças pelos seus pais, a permanência de crianças e adolescentes nas ruas encontra-se ora associada a uma imagem de criminalização e ora a uma imagem de vitimização dos mesmos. Estas imagens geram um estigma sobre as famílias pobres: a de que elas não são capazes de

---

<sup>11</sup> De acordo com Fonseca e Cardarelo (2009), o número de crianças abandonadas em alguns documentos da UNESCO atinge a 30.000.000. Nestes documentos, o termo “criança abandonada” é tomado quase que como sinônimo de “criança pobre”.

proteger suas crianças e adolescentes por conta de uma “desestruturação familiar” ou de uma ausência de “sensibilidades maternas e paternas” (FONSECA citado por THOMASSIM, 2010).

De acordo com Pilotti (1995), num primeiro momento a assistência à infância no Brasil e na América Latina como um todo esteve associada com a caridade e a filantropia. A fase caritativa, inspirada nos preceitos religiosos, vigorou do período colonial até meados do século XIX. Durante o século XIX e meados do século XX, a assistência passa a ter um caráter filantrópico (MARCÍLIO, 2006), sendo desenvolvida pelos setores dominantes da sociedade através do que poderia se chamar de “campanhas morais” (PILOTTI, 1995, p. 37). A filantropia mostrava-se preocupada com o controle social desta infância, vista como moralmente abandonada e perigosa (COLOMBO, 2002).

O período compreendido entre 1920 e 1980 é caracterizado por uma consolidação do sistema jurídico-administrativo. A partir das primeiras décadas de XX, surgem os ordenamentos jurídicos especiais, o Direito de Menores. Esta normativa estava encarregada de “enfrentar tanto a problemática dos atos anti-jurídicos realizados por crianças, como o que se deriva do abandono e da desproteção familiar, situações qualificadas nestas codificações como ‘irregulares’” (PILOTTI, 1995, p. 38). O termo menor, usado para representar a criança ou o adolescente que não possui os plenos direitos civis, políticos e administrativos, passa também a representar toda aquela criança ou adolescente que está na rua, abandonada e que comete delitos (COLOMBO, 2002). Durante os anos 40, foram criados os primeiros órgãos voltados especificamente para a proteção à infância: o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência. Ambos os órgãos encontravam-se fortemente embasados em experiências européias (ROSEMBERG, 2006). Concomitantemente ao surgimento de vários projetos, programas e leis de proteção a infância e adolescência, há um crescimento da vigilância judiciária no que diz respeito a socialização de crianças e adolescentes e uma ênfase na responsabilização dos pais pela educação de seus filhos (SCHUCH; FONSECA, 2009).

Ao longo dos anos 70 e 80, tanto a legislação quanto outras sinalizações na sociedade brasileira passaram a enfatizar uma nova abordagem sobre o que se veio a denominar de “questão social da criança”. Refletindo as questões mundialmente debatidas no que concerne a defesa dos direitos humanos, inclusive no que diz



respeito aos direitos da criança, a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição-cidadã”, abandona o termo “menor”, carregado de preconceitos e, através do artigo 227, a Constituição impulsiona a elaboração de uma nova lei, a Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (RIZZINI, 1995).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Baseado nos direitos preconizados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o ECA marca um novo enfoque de atenção à infância e a adolescência no Brasil. Se no Código de Menores a assistência voltava-se a aqueles que se encontravam em situação irregular, o ECA preconiza a garantia de direitos pessoais e sociais a todos, concebendo a criança e o adolescente enquanto “sujeitos de direitos” (RIZZINI, 1995). O ECA estipula normas que visam a proteção da criança e do adolescente com vistas ao seu desenvolvimento integral e convoca a família, o Estado e a sociedade a promoverem condições adequadas ao desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de distinção ou discriminação (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 1999).

A criança, antes compreendida enquanto um mini-adulto, passa a ser entendida como uma “pessoa em condição peculiar de desenvolvimento” (THOMASSIM, 2010). O conceito de “menor infrator” é separado do conceito de “criança carente” ou em “situação de risco social”, acabando em partes com “a associação mecânica entre pobreza, marginalidade em relação à escola e infração” (ZALUAR, 1994, p. 153). O termo “medida sócio-educativa” tomou o lugar de “internação” para lembrar a todos a finalidade dessa privação de liberdade (FONSECA; CARDARELLO, 2009).

Além da consolidação do sistema jurídico-administrativo, há um fortalecimento da alternativa não-governamental. Durante os anos 70 e 80 há um maciço aparecimento de ONG’s, dentre as quais muitas visaram a melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes pobres (PILOTTI, 1995). A maior parte destas iniciativas está direcionada a crianças a partir de 07 anos, adolescentes

e jovens. De acordo com Rosemberg (2006, p. 53), tal prioridade deve-se ao fato da “maior visibilidade nos espaços públicos e do temor de adultos, brasileiros e estrangeiros, frente a seus comportamentos considerados disruptivos ou perigosos”.

Ao invés da repressão, a ênfase de muitas das ações voltadas à crianças e adolescentes passa a ser a proteção dos mesmos e a prevenção de problemas tais como a violência e o trabalho infantil (THOMASSIM, 2010). Alvo de uma diversidade de discursos e práticas desenvolvidas por diferentes agências socializadoras, a infância pobre se apresenta como um,

Terreno onde se disputam representações que oscilam – de um extremo a outro entre sensibilidades que hipervalorizam e *atomizam* “o problema social da criança pobre” e sentimentos de inconveniência e mal-estar que propõem “a criança pobre como problema social” (THOMASSIM, 2010, p. 40).

Assim, o fato de algumas comunidades tais como a Vila Torres ganharem visibilidade e tornarem-se alvo de inúmeras iniciativas sociais pode estar associado ao fato de que as mesmas são espaços sociais com diversas carências. Tais iniciativas normalmente buscam minimizar carências e promover melhorias em tais comunidades. Por outro lado, estas iniciativas não raramente estão também associadas ao fato de que algumas comunidades são compreendidas como um perigo em potencial que precisa ser sanado.

Acompanhando a ênfase de muitas das ações voltadas à crianças e adolescentes, o EA-VT é percebido por todas as profissionais, mães e alguns participantes como proteção de “males”. De acordo com todas as profissionais, mães e vários participantes, o projeto protege crianças e adolescentes de uma possível socialização<sup>12</sup> “negativa” das ruas da Vila. Conforme apontam os relatos, há uma preocupação de que crianças e adolescentes possam aprender “coisas que não prestam” e se envolver com “más influências” ao permanecerem nas ruas da Vila.

Se ficar na rua só aprende o que não presta. [...] Então eu prefiro que ela esteja aqui, que aí ela já tá aprendendo, ela tá estudando, tem alguma coisa a fazer, né? (Zuleica, mãe de participante)

---

<sup>12</sup> O conceito de socialização é aqui entendido no sentido ampliado do conceito de aprendizagem. Ou seja, “a transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica” (VILA NOVA, 1981, p. 31).

Acho [o projeto importante], porque daí não fica na rua. [...] Não fica se metendo em coisa errada, sabe? Daí é bom vir pro projeto. [...] Todo mundo aqui mora ali na Vila, né? Daí ali eles mexem com drogas, armas, daí eles acabam se envolvendo, né? Daí por causa disso, que é melhor vir. (Paola, 12 anos, participante)

Acho [importante]. [...] A gente não fica na rua. [...] É legal [ficar na rua], só que a gente aprende muita coisa ruim. (Bruna, 9 anos, participante)

Pra eles é de extrema importância porque enquanto eles tão aqui eles não tão lá na deixa do traficante, eles não tão passando fome, não tão aprontando na rua, que é coisa que a gente sabe que eles fazem quando não estão aqui, né? [...] Eu acho que eles estão protegidos. Ficam num lugar seguro. (Laura, profissional FAS)

O envolvimento com drogas seja através do consumo ou tráfico foi apontado como um dos principais “males” que crianças e adolescentes evitam durante o tempo em que estão no projeto.

Porque ele está exposto a uma série de riscos na rua, né? [...] Seria uma presa fácil pro tráfico. (Rosângela, profissional FAS)

Estar envolvidos com drogas que é o maior dos problemas que a gente enfrenta até hoje, né? É tentar afastar eles ao máximo das drogas porque tá cheio de más companhias, né? (Estela, profissional IC)

E é bom que tira a gente da rua, né? Pra gente não fazer bobeira. [...] Ah tem gente que até oferece coisa que não pode. [...] Oferece a gente a vender, oferece a gente fumar. Daí é bom nós estar aqui que evita bastante coisa. (Yasmin, 13 anos, participante)

Vários pais de participantes aparentemente reforçam junto a seus filhos a visão de que o projeto protege do envolvimento com drogas.

[Fala] pra mim participar das coisas aqui, pra mim não ficar na rua. [...] Não ficar na rua pra não ficar fumando maconha, ficar drogado, que não pode ficar usando drogas, né? (Gustavo, 15 anos, participante)

Falam que é bom, que eu tenho que vir todo dia pra mim não ser burro e não fumar maconha no meio da rua. [...] Pra mim não fica na rua fazendo bagunça e não entrar nas drogas. (Murilo, 13 anos, participante)

A preocupação com uma possível socialização negativa de crianças e adolescentes nas ruas aparece em outros estudos. Segundo os autores dos mesmos (ZALUAR, 1994; MENDES *et al.*, 2006; VARGAS, 2007), para os pais de crianças e adolescentes, a participação em projetos sociais está relacionada com a ocupação do tempo ocioso e proteção de “males” das ruas, tais como más companhias, drogas e criminalidade. Alguns estudos também apontam que para

profissionais envolvidos em projetos sociais existe uma expectativa que tais projetos possam afastar crianças e adolescentes do ingresso no mundo do crime e das drogas (ZALUAR, 1994; REZENDE, 2002; GONÇALVES, 2003).

O projeto também representa para todas as profissionais, mães e participantes um local seguro, pois protege crianças e adolescentes da violência da Vila.

A gente não perde tempo de ficar na rua, a gente pode ser atropelado, levar bala perdida e no projeto tem mais segurança. (Sheila, 10 anos, participante)

Se eu ficar em casa lá eu fico na rua e pode acontecer algum acidente comigo. [...] Prefiro ficar aqui. (André, 13 anos, participante)

Se ficar em casa e daí vão querer brincar no meio da rua e [...] é perigoso. Tá muito perigoso brincar no meio da rua hoje em dia. (Bárbara, mãe de participante)

Às vezes na rua não pode ficar livre e aqui tem como ficar mais protegido. [...] É onde ele pode ficar pulando, brincando, correndo, se expressando sem muito risco, né? [...] Ter acesso sem riscos, né? Ali no bairro eles podem fazer esportes, mas tá correndo risco. (Karina, profissional FAS)

Todas as mães entrevistadas afirmaram que se sentem mais tranquilas quando seus filhos estão no projeto.

Tirar as crianças da rua. Saber que tá num espaço fechado, auxiliado por pessoas de responsabilidade, né? Se sentir mais seguro pra trabalhar né? [...] A gente mora num bairro que é meio, é meio violento, daí tira as crianças. (Eva, mãe de participante)

A gente não gosta de criança na rua, né? Então eu acho melhor que aqui tá seguro. [...] Ela sai da aula, ela almoça e já se arruma para vir pro projeto. [...] É uma coisa que não se preocupa, porque sabe que aqui dentro elas estão seguro. [...] Veja bem, se não tiver uma coisa assim pra gente por pra fazer como é que fica essas crianças na rua? (Zuleica, mãe de participante)

Pra eles não ficar na rua. Como lá na minha Vila a rua tá ficando muito perigosa, então eu preferi que eles fique aqui no projeto. Que é mais seguro. [...] É porque perto da minha casa tem briga de gangue e às vezes dá muito tiroteio, e eles ficando aqui, eu fico mais tranqüila. [...] Então é menos perigo. (Fernanda, mãe de participante)

Esta percepção do projeto enquanto um espaço seguro por parte dos pais foi confirmada por vários participantes entrevistados.

Minha mãe vive rateando. [...] Ela gosta que eu venha. Não gosta que eu fique na rua. [...] Já morre já [risos]. É muito tiro na rua mano! (Alex, 14 anos, participante)

Minha mãe acha legal. Ela não gosta que eu falte, ela não gosta que eu fique muito em casa, por causa que, é melhor a gente ficar num projeto do que ficar na rua, porque a gente sabe que no projeto a gente tá segura e que na rua não. (Helen, 11 anos, participante)

Semelhante aos depoimentos dos entrevistados, inúmeros outros projetos e programas destinados a crianças e adolescentes pobres também enfatizam a prevenção de “males” através da ocupação do tempo livre (BRETÃS, 2007). Ou seja, políticas e programas esportivos se utilizam de outras justificativas que não apenas o acesso ao direito social (MELO, 2007a)

O esporte em programas e projetos sociais tem sido amplamente divulgado por pessoas que poderiam se caracterizar como “sport evangelists”. Estes percebem o esporte como uma ferramenta capaz de resolver quase todos os problemas e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade (COAKLEY, 2010). Ou seja,

According to sport evangelists, sport solves problems faced by “at-risk” populations by: reducing drug abuse, delinquency, and crime; controlling aggression & violence; teaching conflict resolution strategies; providing role models. These claims assume that sport has a *Car Wash Effect*—that is, if you put into sport the young people who are officially categorized as in need of cleansing socialization experiences, they will emerge from sport participation with problems washed away (COAKLEY, 2010).

Conforme apontam Lazzari e Thomassim (2010, p. 01), “somos interpelados por discursos de que tais problemas poderiam ser resolvidos através da prática esportiva”. Não raramente nos é passado uma impressão de que o envolvimento com crimes e drogas seria quase que “natural” para crianças e adolescentes pobres e desocupados, indicando uma suposta linearidade entre o ócio e o ingresso no crime. Segundo vários discursos, a prática esportiva pode promover uma “socialização positiva”, através do controle de impulsos e disciplinamento (MELO 2005a)

Ao trazermos algumas das críticas direcionadas à expectativas “utilitárias” ou “funcionalistas” comumente divulgadas por projetos sociais não negamos que os mesmos tenham uma utilidade na vida da pessoas (THOMASSIM, 2010). Também não nos propomos a discutir aqui se o projeto poderia proteger ou não crianças e adolescentes de “males” das ruas. Gostaríamos apenas de chamar a atenção para o

fato de que impressiona a força que este significado tem nos depoimentos de profissionais, mães e participantes.

Conforme nos indicam Thomassim, e Stigger (2009), compreendemos que a percepção de projeto como uma forma de proteção de determinados “males” encontra-se vinculada à linguagem homogeneizante que predomina na implantação de políticas sociais (THOMASSIM; STIGGER, 2009). Há uma grande difusão da idéia de que as atividades vivenciadas por crianças e adolescentes no seu tempo de lazer poderiam auxiliar no combate de problemas sociais, como, por exemplo, violência, criminalidade, consumo e tráfico de drogas (STIGGER; WENETZ; THOMASSIM, 2009).

A Vila Torres, suas famílias, crianças e adolescentes, encontram-se envolvidos simbolicamente na consolidação de um problema social tido como de interesse público. Tanto profissionais quanto mães e participantes são estimulados a fazer parte desta circulação de discursos e práticas sobre a infância, adolescência e esporte e lazer (THOMASSIM, 2010).

Os discursos de gestores e profissionais, conforme aponta Thomassim (2010), também precisam ser entendidos de acordo com o contexto social onde os mesmos estão inseridos. Justificativas “salvacionistas” tendem a ganhar maior visibilidade frente justificativas legalistas (o esporte como um direito social). No entanto, projetos sociais devem ser justificados não somente pela sua suposta utilidade, mas também pelo direito de acesso que a legislação garante aos indivíduos. Ou seja,

Ao invés de continuar acentuando a idéia de que o esporte deve ser útil – ou servir como um meio – para alcançar essas ou aquelas mudanças entre crianças e jovens de classes populares, haverá maiores ganhos em cidadania se o esporte for encarado como direito social e as políticas sociais viabilizarem seu acesso mais amplo na sociedade. (THOMASSIM, 2010, p. 280)

Embora o projeto seja entendido como uma forma de proteção de determinados “males”, algumas profissionais, mães e participantes reconheceram que a participação no projeto por si só não garante o não envolvimento com problemas.

Então a gente teve até casos de alunos daqui que se envolveram. Até teve um, [...] [que] faleceu. [...] Outros casos também que a gente sabe de

meninas que se envolveram com prostituição, que estão usufruindo de drogas, tão vendendo, né? Então é complicado, né? (Estela, profissional IC)

Mais ou menos cinco adolescentes nossas parou de vir porque estavam se prostituindo. [...] Hoje elas estão abrigadas, outras fazendo trafico. (Débora, profissional FAS)

Eu já perdi bastante amigo aqui que vinha pra cá, ficava se envolvendo em droga, e acabou [pausa] indo pra fita. [...] É porque, uns fica chamando eles pra sair pra outros lugares, [...] eles acabam indo, acaba viciando nas coisas que não é devido, acaba que se perdendo. [...] Eles vinha [pro projeto], mas daí pararam de vir, ficaram faltando muito, só vinha quando queria. (Yasmin, 13 anos, participante)

Conforme apontaram algumas profissionais, o envolvimento com o tráfico de drogas é atrativo para muitas crianças e adolescentes.

Como o trabalho da gente cresce, a violência também cresce e principalmente o tráfico. [...] É muita sedução. [...] Um menino desse pode até ser muito bom, ele olha o vizinho ou o amiguinho dele. [...] Você vê criança aqui com um bolo de dinheiro assim, fica um atrativo, entende? Eles acabam indo às vezes de inocente. Porque depois que você entra, entende, é muito difícil resgatar, muito difícil. (Rosângela, profissional FAS)

Elas são seduzidas pelos traficantes para consumirem ou até venderem pra eles, porque isso traz dinheiro. Não é que vão ficar ricos, né? Mas de repente o pai não tem condição de dar aquele dinheirinho que eles gostariam de ter todo dia e eles vêem que o amiguinho tá lá, comprou um tênis bacana, que de repente ele tá comprando bala todo dia, tomando refrigerante todo dia. (Mariana, profissional FAS)

Além de gerar renda, o tráfico de drogas também pode gerar “respeito” e “status”.

Uma vez que eu fiz uma enquete com eles no ano passado. [...] “Quero ser, bandido”. Que é o exemplo que eles têm lá dentro. “Quero ser traficante”, porque pra eles o traficante lá tem o status, né? Que é o dono, que anda com corrente, com não sei o que. Então já teve vários que falaram: “Ah, quero ser traficante”. (Cristiana, profissional IC)

Preocupadas com o tempo ocioso de seus filhos, as mães apontaram que é preciso garantir a continuidade da ação do EA-VT ou de outros projetos que complementam as ações do mesmo. Elas afirmaram que gostariam que seus filhos, ao completarem a idade limite de participação no projeto, fossem encaminhados para algum tipo de atividade produtiva (trabalho e/ou outros projetos).

Depois que [meu filho] saiu do projeto, ficou esperando para ir trabalhar, no menor aprendiz. Não surgia vaga, caiu no mundo do cheirinho, né? Aí foi onde que eu acabei perdendo meu filho. Então todo ano que ele ficou no

projeto foi em vão. Por isso que eu falo pra você, tem que, nem for lá uma hora, duas horas, encaminhar as crianças. [...] Porque as crianças ficam aí, vai e se perde com as outras crianças, né? Aí a mãe tá trabalhando, não sabe o que tá se passando com o filho. [...] Completou a idade já ter um projeto para levar essas crianças, né? Que não adianta eles trabalharem, trabalharem, ali dez anos em cima de um adolescente e amanhã ou depois ele mesmo passa por aquilo, que tristeza, né? [...] Ficar parada? Cabeça oca, sabe, né? (Emanuele, mãe de participante)

Quando os adolescentes completam 14 anos, eles são encaminhados para um curso que dura de dois a três meses, o “Adolescente Aprendiz”, coordenado pela FAS. Este curso é voltado para adolescentes em situação de vulnerabilidade social e com idade entre 14 e 18 anos incompletos. O curso tem como objetivo promover a formação pessoal e qualificação profissional de adolescentes e encaminhar os mesmos para atuar como aprendizes no mercado de trabalho (CURITIBA, 2010). Entretanto, nem sempre os adolescentes conseguem vagas no mercado de trabalho. Aqueles que ainda não atingiram a idade máxima do projeto, 15 anos, podem retornar ao projeto e aguardar vagas. Já aqueles que atingem a idade máxima precisam esperar oportunidades de trabalho fora do projeto.

Os entrevistados também alegaram que, embora o projeto seja um local seguro, o trajeto até o mesmo é preocupante devido à violência da Vila. Este trajeto até o projeto é realizado a pé por todos os participantes. Alguns participantes vão sozinhos e outros acompanhados por amigos e/ou familiares.

É o caminho, o trajeto de vir. [...] É uma dificuldade. Essa é a dificuldade. É a própria dificuldade. [...] Aqui por mais que tenha qualquer coisa assim chamativa, esporte, uma brincadeira, qualquer coisa, mesmo tendo assim problema lá não vai resolver. Porque o problema tá ali. Aqui pode fazer o que quiser mesmo que tenha o, é a divisória ali ter uma coisa boa aqui ninguém vai escolher, né? “Ah, eu vou lá me divertir, vou lá ganhar isso ou vou fazer isso, mas eu tô colocando minha vida em risco. Primeiro eu vou defender a minha vida, né?” (Karina, profissional FAS)

Tiroteios não são incomuns na Vila Torres e isto gera medo tanto nas mães quanto nos participantes. Este medo muitas vezes impede os últimos de irem até o projeto.

É porque a Vila aqui fica dois meses fica calmo, de repente já vira. Aí a gente não tem segurança de mandar as crianças, né? Fica assustado. Uma que não dorme, quando acontece essas coisas, crianças ficam tudo apavorado, né? (Emanuele, mãe de participante)

Dá tiro às vezes. Acerta em mim, não quero. [...] Fica perigoso. [...] Eu vou pra baixo da cama às vezes. (Bernardo, 10 anos, participante)



Às vezes dá tiro de manhã. Daí tipo eu não venho. [...] Minha mãe fica preocupada. (Helen, 11 anos, participante)

As famílias têm medo que eles saiam de casa, porque pode ser nove horas da manhã, dez horas, quatro horas, três horas, dá tiroteio aqui dentro. [...] Atinge o que atingir. Então tem famílias que tem essa precaução, né? Preferem que os filhos fiquem em casa, com porta fechada e não vão. (Amanda, profissional FAS)

Vários entrevistados afirmaram que muitas crianças e adolescentes não vão nas quartas-feiras, quando o projeto acontece na PUC-PR. Para muitos a distância de casa até o local das atividades é maior, e com isto, o medo de percorrer o trajeto aumenta.

Para vários dos entrevistados, a escolha pelo EA-VT está relacionada não apenas com a proximidade entre a casa do participante e o projeto, mas também, e principalmente, com a divisão simbólica existente na Vila Torres.

Eu acho mais fácil de vir, porque lá em baixo às vezes não tem como você passar por causa de tiro, por causa dessas coisas. [...] Às vezes pode pegar uma bala perdida [...] sem dever nada. [...] Aqui é mais seguro, mais prático de vir. (Isabel, 15 anos, participante)

É perto e é mais seguro também, né? Do que a gente descer lá pra parte de baixo, porque tem essa rixa da Vila, né? (Fernanda, mãe de participante)

As profissionais reconhecem que frente à violência encontrada na Vila, elas não têm como argumentar e cobrar dos pais a participação de seus filhos.

Teve uma mãe que um dia eu encontrei. [...] Ela disse que ela acha super perigoso [...] que não tem um lugar apropriado delas atravessarem e assim agora com essa coisa de gangue, que tem uma gangue lá pra baixo, tem uma gangue aqui pra cima, aí ela falou assim: “Ah, eu fico soltando essa menina e eu tenho medo de tudo isso”. É uma alegação que não tem como você dizer “não, fique tranqüila”, [...] não tem como a gente dizer que isso é uma bobagem. E de repente a menina vem e acontece alguma coisa. [...] É a realidade deles, né? É difícil você argumentar e dizer assim: “Não, não se preocupe com isso que é fantasia”. Não é. É verdade mesmo. Então você ouve uma coisa dessas e tem que ficar quieta, né? (Mariana, profissional FAS)

O medo e os problemas gerados por rixas entre gangues são também barreiras para a participação em outros projetos sociais (GONÇALVES, 2003; MELO, 2005; VIANNA; LOVISOLO, 2009).

A preocupação com a violência atinge não só à vários participantes do projeto. Alguns moradores, mesmo aqueles que não estão envolvidos com as rixas

entre traficantes, têm medo de circular pela Vila, pois são identificados de acordo com o local de moradia e com o líder da gangue que domina a área em que moram.

Eu não gosto de descer lá pra baixo. [...] É que tem outras pessoas que, assim, faz intriga assim com a Vila, daí um lado é deles. [...] Os outros lados é dos outros. Daí se nós ir pra lá capaz deles confundirem a gente com o bandido assim, namorada de bandido, essas coisas. [...] Tanto que a maioria das pessoas não vão pro posto por causa disso, têm medo. (Yasmin, 13 anos, participante)

A sensação de falta de segurança na Vila é grande.

Isso ali já foi muito bom de morar. Você tá andando na rua e pega na bala perdida. [...] Quarenta anos que eu moro ali. [...] Não tem um lazer para você ir. Se tem uns barzinhos você não pode frequentar, né? Tem um parquinho aonde as crianças não podem ir, né? (Emanuele, mãe de participante)

De acordo com alguns depoimentos, o projeto inicialmente conseguia atender crianças e adolescentes da comunidade Vila Torres de uma forma geral. No entanto, o projeto tem atendido quase que exclusivamente a crianças e adolescentes que residem do lado de cima da Vila, dado à sua proximidade com a praça e a divisão simbólica.

Existem várias divisões. Então as crianças elas têm que frequentar o contraturno elas podem ir, por exemplo, algumas crianças do Guabirota pra lá não podem vir aqui, porque correm o risco de vida, né? (Débora, profissional FAS)

Não é nem o maior ou menor atrativo, na realidade a Vila é dividida em três. [...] As crianças daqui não podem passar pra baixo, porque se não eles, os pais podem sofrer as consequências ou eles mesmo. [...] Então esse projeto é a parte de cima da Vila. Então eles vem nesse e lá de baixo tem o Esperança. [...] Então, eu acho assim que, não é uma questão dos atrativos, mas sim de poder atravessar a Vila ou não daí eles vem pra esse projeto. (Clarissa, profissional FAS)

Da mesma forma que a divisão na Vila impede que muitas crianças e adolescentes da parte de baixo participem do EA-VT, ela também impede que muitas crianças e adolescentes que moram na parte de cima da Vila participem de projetos da parte de baixo. De acordo com algumas das mães entrevistadas, seus filhos haviam participado de projetos da outra “parte” da Vila. Entretanto, por causa de brigas, resolveram transferi-los para o EA-VT.

A minha menina ficou lá em baixo uns 03 anos. Mas daí era muito difícil, né? Por causa de briga, essas coisas de tiroteio, guerra dos piás, né? Daí ela teve que sair. Daí ela passou pra cá. Então a maioria da turma daqui frequenta aqui, a turma de cima, né? E a de baixo frequenta de baixo. Pra não ter perigo pras crianças mesmo, né? (Emanuele, mãe de participante)

Tenho [vontade de participar de outro projeto], mas não posso. [...] É porque daí tem, tem 03 gangues. Tem uma lá perto do Calla, tem uma aqui desse lado e uma lá em baixo. [...] Daí o projeto é ali embaixo, daí eu não posso ir. [...] Tenho medo. (Pedro, 12 anos, participante)

Fazer com que a praça seja percebida como um campo neutro, podendo atender a todos os “lados” da Vila Torres é um desafio que extrapola a capacidade do projeto.

A praça tem que virar um campo neutro. [...] Isso não depende da gente, mas isso é um grande desafio da própria prefeitura. [...] Esse é um grande desafio que extrapola a nossa capacidade. [...] No dia de hoje a gente não consegue fazer isso. (Alessandra, profissional IC)

Outra preocupação em relação ao trajeto até o EA-VT envolve a travessia de ruas perigosas por causa do trânsito, principalmente a travessia da rua na frente do projeto que é bastante movimentada.

Eu falo: “Filha presta muita atenção. Toma cuidado naquela rua no atravessar, né? Correr. Olhar bem, prestar bem atenção nos carros.” (Emanuele, mãe de participante)

A única dificuldade é essa avenida aqui, né? [...] Eu morro de medo. [...] Eu peço pra Deus todos os dias que cuida deles, que eles não venham brigando pra um não empurrar o outro, essas coisas. [...] Graças a Deus nunca aconteceu. Acho que as mães pedem tanto pra Deus que, que protege eles. [...] Eles arriscam, né? [...] Às vezes passa assim com os carros andando, correndo, né? Nossa, dá até medo. (Valéria, mãe de participante)

Algumas mães relataram que, preocupadas com problemas de violência e travessia de ruas, só deixavam seus filhos ir ao projeto e para a escola quando as mesmas podiam levá-los.

Eu tenho medo deles virem sozinhos por causa da avenida ali. Então eu sempre venho trazer, venho buscar. [...] E quando eu tiver trabalhando daí já não tem como eles virem. Fica difícil pra mim mandar eles. [...] É de vir sozinho, é perigoso essa avenida, né? Eu tenho medo. [...] Até no colégio ali no Hildebrando vou levar e vou buscar. (Vilma, mãe de participante)

Com vistas a melhorar a participação de crianças e adolescentes e diminuir a preocupação em relação a problemas no trajeto até o EA-VT, algumas mães sugeriram a implantação de um sinaleiro, lombadas ou a presença de um guarda municipal.

Que eu achava que tinha que ter um guarda aqui. [...] Dá medo de acidente, né? [...] Você vê, às vezes atravessa aquele monte de criança, às vezes tropica, cai, um puxa o outro. [...] Ou então tem mais uma lombada que às vezes não pára no sinaleiro. (Emanuele, mãe de participante)

Sinaleiro tem, né? Mas ai mudasse pra cá, né? Porque às vezes quando termina lá, já abre o outro e tem que atravessar correndo se não, não dá tempo, tem que ficar esperando, passar tudo os carros pra poder atravessar e daí fica meio complicado. (Valéria, mãe de participante)

Outra sugestão levantada foi a oferta de um transporte para os participantes.

Um transporte seguro seria diferente porque aqui cada um vem por si. Então se ele tá em risco ele não vai querer vir. [...] Um transporte ou uma maneira. [...] Então eu acho que em primeiro lugar seria o transporte ou alguma coisa assim em cima disso que desse segurança pra eles estar vindo pro espaço. (Eva, mãe de participante)

Se tivesse um transporte seria muito mais seguro. Seria bem mais viável pra eles, né? [...]. Então, talvez se tivesse um transporte, eles poderiam almoçar mais tranquilamente e até pra vir pra cá seria mais seguro, né? (Laura, profissional FAS)

Não somente as ruas, mas também famílias, casas e bairros de crianças e adolescentes pobres são também muitas vezes percebidos como “espaços negativos” (THOMASSIM, 2010). O contexto social da criança ou do adolescente, ou seja, as famílias, vizinhanças e rede sociais são muitas vezes avaliadas como “patológicas”, “desorganizadas”, e altamente negativas para a formação dos mesmos (FONSECA, 2006).

Segundo as profissionais entrevistadas, o projeto protege crianças e adolescentes da difícil realidade que muitos encontram em casa.

Eu acredito que pra algumas delas [crianças] deve ser muito difícil de conviver com a família lá. Às vezes a família é muito difícil. Deve ser desagradável ficar em casa. Alguns apanham, alguns moram sozinhos, moram em becos e ninguém cuida muito deles. E aqui eles têm esse aconchego, tem o lanche, tem uma atividade esportiva que eles gostam, principalmente eles se encontram com os coleguinhas, eles gostam disso também. [...] Imagine você ficar em casa com aquele clima assim. Aqui é um refúgio. [...] Que eles não são incentivados a pensar muito. Na casa

deles é no pau como eles sempre falam. [...] Ninguém fala muito com eles em casa. (Bianca, profissional IC)

Tem muitos que tão com fome, não tem vontade de voltar pra casa. Porque é um lugar que é, além de ser desagradável, encontra com aquela situação, aquela realidade triste. [...] Eu acho que perto da realidade deles aqui é o paraíso, né? (Laura, profissional FAS)

Segundo elas, a maior parte dos alunos do projeto vive em condições longe das ideais e está permanentemente exposta à violência, tráfico e consumo de drogas e criminalidade.

Eles vivem dentro de um contexto onde eles aprendem desde pequenininho aquelas situações e eles vão crescendo com aquelas situações [...]. Vou dar um exemplo. [...] Eu sou uma moradora da Vila e eu sou traficante. Aí meu filho também vai ser traficante, né? Porque é viável pro filho ser traficante e pra mim também. Se eu ganho dinheiro, ele vai aprender a ganhar dinheiro, o filho dele também vai aprender a ganhar dinheiro com isso. [...] Então como dizem, é uma [pausa] vai de geração em geração. (Débora, profissional FAS)

Famílias bem desestruturadas, né? [...] A maioria do provedor da família é a mulher. [...] Cada filho de um pai diferente. Então aqui as mulheres têm muita necessidade de não ficarem sozinha. Parece que se ela não tiver um parceiro e um filho de um companheiro, ela não pertence a comunidade. (Rosângela, profissional FAS)

As profissionais ainda comentaram que há vários casos de crianças e adolescentes que não contam com o incentivo e envolvimento de seus pais no projeto.

Temos pais displicentes, principalmente os que são usuários de drogas. Então esses não tão nem aí se a criança vem ou não vem. Geralmente vem, mas vêm muito mal cuidados, sujos. [...] Tem pai que não liga muito pro filho. [...] Os que faltam bastante reclamam que os pais saem às vezes pra catar papel ou chegam muito tarde da rua e não acordam eles e eles acabam perdendo a hora porque não tem ninguém que acorde, que dê café. (Laura, profissional FAS)

Com certeza que eles acham importante, mas eles não procuram assim participar do dia a dia do aluno. Eles, tipo assim, nem sabem assim o que a criança fez no projeto assim, se fez uma atividade de artes, se jogou futebol, se construiu um bonequinho de massa. (Estela, profissional IC)

O não envolvimento de pais nas atividades do projeto foi ora justificado pela falta de tempo ora pela negligência e desinteresse dos mesmos.

A maioria dos pais trabalha fora o tempo inteiro, né? E tem filho pequeno, tem um monte de coisa. A maioria é carrinheiro. Então é complicado deles acharem um tempo pra vir pra cá. (Estela, profissional IC)

A gente faz eventos pra poder tentar atraí-los, mas adesão ainda é muito pequena. Alguns não se preocupam e não acham muito importante, outros não estão nem aí. (Alessandra, profissional IC)

De acordo com depoimentos das profissionais, as mesmas buscam orientar os pais na educação de seus filhos. Durante as reuniões periódicas que fazem com as famílias, além de apresentarem o que está sendo desenvolvido no projeto e falarem sobre o desempenho dos alunos, buscam também desenvolver um trabalho educativo com os mesmos.

Segundo as profissionais, o projeto também protege crianças e adolescentes de situações de trabalho em suas casas e/ou nas ruas. O trabalho infantil, segundo as mesmas, é aquele que sobrecarrega a criança e o adolescente, prejudicando a sua formação.

Trabalho infantil na verdade é aquele trabalho que não é designado à idade deles, porque [...] eles tão em período de formação. [...] Qual que é o papel da criança? É estudar e é brincar. [...] Ajudar o pai ou a mãe em casa, lavar uma louça, não, não é trabalho infantil, mas ter a responsabilidade de cuidar de uma casa, no âmbito de limpar de tudo, isso é trabalho infantil. [...] É aquele trabalho que sobrecarrega a criança e vai prejudicar a formação, o desenvolvimento físico, psicológico da criança. (Ana Luísa, profissional FAS)

A Vila é composta na maioria por coletadores de papel, né? Praticamente se eles não estão no contraturno, ou eles ficam sozinhos ou vão junto com os pais coletar. Então nosso trabalho é nesse sentido, de tirar a criança do trabalho infantil, entende? (Rosângela, profissional FAS)

A maior parte dos casos de trabalho infantil na Vila refere-se à coleta de materiais recicláveis junto com os pais ou responsáveis. Embora o envolvimento de crianças neste tipo de trabalho seja avaliado por profissionais por nós entrevistados como negativo, talvez para alguns pais este possa ser visto como uma forma de proteger os seus filhos das ruas e/ou de prepará-los para o mundo do trabalho.

Nem todas as crianças e adolescentes que ingressam no PETI e, conseqüentemente, no EA-VT, se encontram em situação de trabalho infantil. Há alguns casos de crianças e adolescentes que ingressaram no projeto devido ao seu interesse ou do interesse de seus pais.

Para várias das profissionais, o projeto não é somente uma forma de resgatar crianças e adolescentes do trabalho infantil, mas também de prevenir que

outras crianças e adolescentes que ainda não estão em situação de trabalho se envolvam com o mesmo. De acordo com algumas entrevistadas, o cadastro no PETI está mais ligado ao local de residência (Vila Torres) do que com um envolvimento efetivo em trabalho precoce.

O PETI não é só pra quem está, é pra quem está na eminência também. É esse trabalho protetivo também. Por exemplo, se o pai é, e ele não tiver onde deixar as crianças, essas crianças vão estar, entende? Além de ser um trabalho [...] de atendimento daqueles que estão, [...] é um trabalho também preventivo. (Rosângela, profissional FAS)

A maior parte sim [está no trabalho infantil]. [...] Não diretamente, mas talvez como uma, uma prevenção. [...] Nem todas fazem efetivamente isso, né? A maior parte é porque é talvez uma prevenção. (Cássia, profissional FAS)

Embora a proteção de diferentes tipos de “males” tenha aparecido fortemente nos discursos dos sujeitos de nosso estudo, existem outras expectativas envolvidas na participação de crianças e adolescentes no EA-VT. Considerando-se que existem diferentes projetos na Vila que poderiam também ser considerados seguros, o que explica a escolha pelo EA-VT em específico? Nos capítulos seguintes apresentaremos algumas das expectativas relacionadas com a participação no EA-VT que transcendem a questão da proteção de “males”.

### 3 O PROJETO ENQUANTO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGENS

Enquanto as ruas e, em alguns casos, as famílias da Vila são tomados como negativos para o processo de formação dos alunos do EA-VT, o projeto é percebido como um espaço capaz de promover uma socialização positiva. O EA-VT é percebido por vários entrevistados como um meio de promoção de diferentes aprendizagens.

Porque aí aqui a gente não aprende besteira. Na rua a gente aprende [...] falar palavrão feio, ficar xingando a mãe dos outros. (Paula, 13 anos, participante)

A gente aprende um monte de coisa legal. [...] Ensinam educação pra gente, esporte, pintar, a escrever. (Helen, 11 anos, participante)

E aqui aprendem bastante coisa, aprendem o certo, aprendem o errado, aprendem o que pode fazer, o que não pode fazer e isso é bom. (Fernanda, mãe de participante)

Eu gosto que eles aprendem mais as coisas, né? Aprendem a ser mais, a [pausa], a ter educação com as pessoas assim. Aprendem coisas novas, né? (Margarete, mãe de participante)

Se eles não viessem pra cá eles iriam ficar intoxicados com aquela cultura. Não iam ver outra opção de comportamento, de atitudes. [...] E como eles estão aqui e a gente tem muita oportunidade de levar eles pra lugares e mostrar pra eles opções até de futuro, de profissão. (Bianca, profissional IC)

De acordo com o depoimento de todas as mães entrevistadas, uma das virtudes do projeto é que ele reforça a aprendizagem de conteúdos da escola.

Tem complemento do colégio, né? [...] Estar auxiliando ele no colégio porque quando tem dificuldade e passa pra alguém que saiba um pouquinho mais eles estão ajudando. (Eva, mãe de participante)

Se tem uma matéria na escola que elas não vai bem, traz pro projeto e aqui eles ensinam, os educadores ensinam, né? [...] É muito bom esse projeto pros meus filhos. [...] Que eles têm paciência de ensinar, né? Que às vezes a gente não tem tempo, né? (Emanuele, mãe de participante)

Várias mães inclusive disseram que seus filhos melhoraram o seu desempenho na escola devido ao projeto.

Ah, eu acho que é um, uma iniciativa boa. A [filha] desenvolveu bastante no projeto, na leitura. Então é bem melhor. A gente fica bem mais tranqüilo, né? (Fernanda, mãe de participante)



Eles estão ficando mais fortes também assim na escola e estão aprendendo, né? (Margarete, mãe de participante)

Ao elogiarem as melhorias de seus filhos na escola, algumas mães, no entanto, disseram que gostariam que o reforço ofertado pelo projeto fosse mais forte.

O reforço escolar [...] é poucas horas também aqui, né? [...] Tipo se eles tivessem uma professora de português. Só que também é poucas horas, né? (Fernanda, mãe de participante)

Embora a grande maioria das crianças e adolescentes não goste do momento de apoio escolar, alguns deles, como suas mães, afirmaram que o projeto lhes ajuda com trabalhos escolares.

Se a gente trazer as tarefas que eles passam na escola, eles ensinam a gente a fazer aqui, né? Porque em casa às vezes não tem ninguém que ensina, mas aqui tem. (Nicole, 11 anos, participante)

Qualquer lição que a gente traz da escola que a gente tem que fazer em casa, a gente traz pra cá, eles ensinam. (Helen, 11 anos, participante)

Outra aprendizagem proporcionada pelo projeto, segundo a perspectiva de profissionais e participantes, relaciona-se com a iniciação e/ou aperfeiçoamento de modalidades esportivas. Apesar deste tipo de aprendizagem não ser o objetivo central do projeto, as profissionais costumavam demonstrar uma preocupação em relação ao aperfeiçoamento esportivo dos alunos.

Pro projeto é muito importante a técnica. [...] A técnica é importante porque é esporte. Ele não vem pra cá pra fazer dinâmica de psicologia. Ele vem pra praticar esporte. (profissional IC)

Os participantes afirmaram que a iniciação e/ou aperfeiçoamento esportivo é um dos principais tipos de aprendizagens proporcionadas pelo projeto. Desta forma, inferimos que este tipo de aprendizagem é um importante fator para o engajamento dos mesmos no EA-VT.

Aprendi é [pausa] jogar bola aqui já. Jogar ping pong. Já aprendi essas coisas. (Tiago, 8 anos, participante)

Pra aprender. [...] Aprender a jogar vôlei, aprender futebol. (Érica, 8 anos, participante)

Aqui é bom, porque a gente aprende a jogar vôlei, basquete, a gente vai aprendendo mais, vai desenvolvendo. (Paola, 12 anos, participante)

A aprendizagem e/ou aperfeiçoamento esportivo também foram apontados em outros estudos como fatores importantes para o envolvimento em projetos sociais (ZALUAR, 1994; MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009). No entanto, diferentemente do que afirmaram participantes de outros estudos (ZALUAR, 1994; BARBIRATO, 2005; VARGAS, 2007; MARQUES; KRUG, 2008), para as crianças e adolescentes que entrevistamos a prática esportiva no EA-VT não está relacionada com uma perspectiva de ascensão social e profissional. A maior parte deles afirmou sim ter o desejo de se tornar jogadores de futebol, mas não apontaram para o projeto enquanto um meio para tal.

A melhoria de comportamento também é apontada como uma das aprendizagens promovidas pelo projeto. Segundo vários participantes, o projeto estava lhes ajudando a serem mais educados e a respeitar o próximo.

Eles dão educação, por isso que eu gosto desse projeto. [...] Educação pra nós. [...] Eles passam pra não brigar, pra não, pra não xingar. (Eduardo, 9 anos, participante)

Entrevistado: Aprende coisas boas.

Entrevistador: O que aprende?

Entrevistado: Ensina a respeitar os mais velhos, a não xingar os professores, não bater. (Thaíse, 10 anos, participante)

Eles fala pra respeitar os outros. [...] Eles educam a gente, a gente respeita eles, os mais velhos. (Gisele, 11 anos, participante)

Todas as mães e profissionais entrevistadas relataram mudanças de comportamentos nas crianças e adolescentes a partir da participação dos mesmos no projeto.

É legal ver assim, o desenvolvimento deles e a mudança de comportamento. [...] Você vê [...] o jeito que eles chegaram [...] completamente diferente do que eles são agora. Bem mais educados. Chegam cumprimentam. [...] Muitos deles têm essa mudança. (Cristiana, profissional IC)

Melhoraram bastante. [...] Bem mais rebeldes é o que eles eram, comportamento em casa, sabe? Não queriam participar de nada dentro de casa, era só na rua. [...] Daí depois começou a mudar. [...] Esse fim de ano então, [...] nem tem reclamação no colégio, também estão super bem.

Parece que o [filho] passa de ano, [...] porque faz três anos já, que ele tá na 5ª série, né? (Valéria, mãe de participante)

Ele [filho] teve uma fase que não brincava muito. Ele ficava mais recolhido. Porque ele perdeu o pai dele cedo. [...] Então depois que ele veio pro projeto, ele desenvolveu bastante. Agora ele tá 100% melhor. [...] Antigamente ele não gostava de nada, ele brincava sozinho. E agora já não, ele se enturmou com as pessoas, já sabe brincar em grupo. Então desenvolveu bastante. O projeto foi uma ajuda boa pra ele. (Fernanda, mãe de participante)

As mudanças de comportamento a partir da incorporação de alguns valores foram apontadas pelas profissionais como um dos objetivos centrais do projeto. Percebemos nas falas das profissionais uma expectativa de que os conteúdos trabalhados no projeto e o acesso a determinadas atividades possam influenciar positivamente a vida dos alunos de modo que os mesmos tenham “novas” e “diferentes” perspectivas de vida.

O objetivo maior [...] é resgatar na verdade as crianças do meio que eles vivem, porque ali a Vila é bem barra pesada mesmo. [...] E tentar fazer com que eles percebam que existe um mundo fora do mundo deles, né? E que existe uma sociedade que tipo melhor, vamos dizer assim, que a que eles vivem, né? (Cristiana, profissional IC)

Mostrar pra ela que não existe só de repente aquela realidade onde ela vive, né? De drogas, de brigas, de vícios e matança, né? Que tem muito na Vila. Mas que existe um outro mundo. [...] Todo mundo se reunir em prol de um único objetivo, né? Que é mudar a vida e os pensamentos das crianças pra uma coisa boa assim. [...] Tirar essas crianças das ruas e dar uma nova condição de vida pra elas. (Clarissa, profissional FAS)

Fazer com que elas ampliem um pouco essa visão restrita que elas têm da vida, da cidade, das coisas. Que na Vila a informação dela é muito pequena eu imagino, né? [...] Tentar socializar eles realmente mais no sentido de você dar uma idéia melhor assim, sabe? [...] É muito limitada a visão deles. [...] Vir pra praça de repente coloca ele em contato com pessoas que não moram na Vila, né? Que de repente pode passar algumas coisas diferentes, sabe? (Mariana, profissional FAS)

Uma das metas do IC é a de desenvolver um projeto de pesquisa que possa avaliar a influência do projeto na vida de crianças e adolescentes que participaram do EA-VT.

Fazer uma pesquisa longitudinal. [...] Talvez daqui a 05 anos se a gente conseguisse acompanhar alguns alunos, saber o que aconteceu deles. Ou seja, percentualmente, de quantos desses alunos que a gente levou até 15 anos chegaram na escola? Quantos desses alunos hoje têm uma profissão? E que possam talvez comprovar que aqueles valores fizeram ela enxergar a vida de outra forma. (profissional IC)

As atividades no EA-VT são direcionadas por temas e/ou valores escolhidos mensalmente pelas instituições. Estes temas e/ou valores diferem e são escolhidos separadamente por cada uma das instituições. Segundo as profissionais do IC, os valores são escolhidos em reuniões de acordo com as demandas percebidas durante o seu trabalho. A fim de exemplificar alguns dos valores abordados, vale citar a seguinte passagem:

A gente quer trabalhar empatia e superação. Empatia porque vai ajudar ensinar eles a cooperar [...] e a superação porque é muito importante a gente enfiar isso na cabeça deles, porque [...] eles não têm superação aqui e não tem na vida também. Daí a parte mais fácil pra eles é ir pra Vila e se envolver com a economia da Vila, né? (Bianca, profissional IC)

As profissionais da FAS também definem seus temas em uma reunião mensal. Estes são sugeridos pelas educadoras ou pela técnica responsável pela praça. As passagens abaixo exemplificam alguns dos temas por eles trabalhados:

Maio [...] a gente trabalhou o tema família. [...] Junho que foi o trabalho infantil. [...] Pro mês de julho [...] a gente já tá pensando assim num tema saúde e higiene. (Ana Luísa, profissional FAS)

Todo mês a gente trabalha com temas. Em cima desses temas a gente desenvolve as atividades, que são temas como: família, o respeito, a amizade, profissões. (Liliane, profissional FAS)

Embora as profissionais tenham afirmado que desenvolvem atividades baseadas nos temas escolhidos, nos dias em que realizamos as observações de campo, não presenciamos atividades direcionadas pelas educadoras. Uma das razões alegadas, conforme já apontado anteriormente, é que não sobrava tempo, pois as mesmas deveriam auxiliar os participantes no lanche e na higiene no horário de apoio escolar.

Dentre todas as ações e atividades do projeto, o esporte se destaca tanto no discurso das profissionais quanto na quantidade de horários disponibilizados como uma ferramenta que, além de atrair participantes ao projeto, pode promover uma socialização positiva dos participantes através da incorporação de bons comportamentos e valores. Conforme aponta Thomassim (2010), é comum que projetos sociais esportivos tenham uma expectativa de que “conteúdos simbólicos” e “comportamentos úteis” sejam transmitidos através da prática esportiva para que

crianças e adolescentes possam enfrentar dificuldades e visualizar novas perspectivas de vida.

O objetivo do Instituto em todos os projetos é educar através do esporte, através da motivação que o esporte proporciona pra eles. O foco principal é educar. E aí a gente entende que educar é transferir valores. (Bianca, profissional IC)

Nosso projeto é sócio-esportivo. [...] A gente trabalha totalmente como meio de educação, não como forma de rendimento, de captação de talentos. Pelo contrário, [...] nosso objetivo é tratar valores e não capacidades físicas e encaminhar. [...] O projeto aqui é totalmente o oposto do rendimento. É educação. É transformação social através do esporte. (Estela, profissional IC)

Além de uma boa ocupação por causa do esporte, eles voltam de forma melhor. Essa forma melhor que eu falei é ensino de comportamento. [...] Porque estabelecer limites você tem que ter coisas mais palpáveis com as crianças e a regra do esporte ela já estabelece limites. Então ele já começa entender [...] um limite de relacionamento, [...] aceitar o outro, aceitar opiniões diferentes, aprender a perder e sem extrapolar em cima do outro. (Alessandra, profissional IC)

Conforme apontam vários estudos, a utilização do esporte como ferramenta educativa é comum em projetos sociais. O Projeto Irmão Menor (PIM) (Curitiba/PR)<sup>13</sup>, por exemplo, tinha a prática esportiva com o objetivo promover uma socialização coletivista e solidária (ZALUAR, 1994). A oferta das modalidades esportivas no Projeto Vila Olímpica da Estação Primeira de Mangueira (Rio de Janeiro/RJ)<sup>14</sup> objetivava alterar o destino de crianças e adolescentes em situação de risco, através da ocupação do tempo ocioso e de uma socialização positiva (GONÇALVES, 2003). Nos projetos Gérson e Grael (Niterói/RJ)<sup>15</sup>, o esporte era percebido como uma forma de transmitir valores físico-morais (GUEDES *et al.*, 2006). No Programa Educação pelo Esporte (PEE)<sup>16</sup>, o esporte era concebido como um meio privilegiado para a educação integral de crianças e jovens (SILVEIRA, 2006). O esporte era uma das ferramentas utilizadas pelo projeto Esporte Clube

<sup>13</sup> O Projeto do Irmão Menor, hoje extinto, era desenvolvido na cidade de Curitiba e gerido pelo Ministério da Previdência Social. Este projeto voltava suas atividades para a educação pelo trabalho.

<sup>14</sup> O Projeto Vila Olímpica da Estação Primeira de Mangueira (RJ), inaugurado em 1987, desenvolve atividades esportivas, culturais e de lazer junto a crianças e jovens da favela da Mangueira e de bairros populares vizinhos.

<sup>15</sup> Ambos projetos são empreendidos pela Prefeitura Municipal de Niterói. O Projeto Gérson, voltado a crianças e jovens, desenvolve atividades relativas ao futebol. Já o projeto Grael, liderado pelos irmãos e medalhistas olímpicos Torben e Lars Grael, volta-se a jovens de 14 a 21 anos da rede pública municipal de ensino, promovendo diversas atividades relacionadas à prática da vela.

<sup>16</sup> O Programa Educação pelo Esporte é desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com diferentes instituições de ensino superior do país. Promove atividades esportivas e recreativas junto a crianças e jovens que vivem ou estudam no entorno das universidades.

Cidadão em Porto Alegre/RS<sup>17</sup> para estimular o desenvolvimento integral dos alunos, melhoria da qualidade de vida, socialização, consciência comunitária e equilíbrio social (VARGAS, 2007).

Tanto em nosso estudo como em outros, os objetivos e as justificativas do uso do esporte estão baseados na crença de que existem qualidades positivas intrínsecas ao esporte e que são oferecidas àqueles que o praticam (THOMASSIM, 2010). Ou seja, há uma percepção de que o esporte é uma prática que propicia a formação das pessoas (MELO, 2005a).

Embora muitos vejam o esporte como intrinsecamente positivo, alguns autores nos lembram que o esporte deve ser entendido e explicado no contexto das relações sociais (BARBIRATO, 2005). Ou seja, são as relações sociais em cada contexto que dão significados ao esporte e não o inverso (THOMASSIM; STIGGER, 2009). Isto não significa dizer que o esporte não deva e não possa ser entendido como uma ferramenta educativa. Significa dizer que embora o esporte tenha alguns elementos que o caracterizam como tal, “esta atividade é praticada por indivíduos que dão a cada um destes elementos um peso na constituição da sua prática esportiva particular” (STIGGER, 2002, p. 250). Neste sentido, é possível concluir que a prática esportiva pode também ensinar comportamentos “negativos” e contrários aos discursos e objetivos comumente encontrados em projetos sociais (LAZZARI, 2009).

No caso do EA-VT, apesar da crença de parte das profissionais do EA-VT acerca de qualidades positivas que seriam intrínsecas ao esporte, observamos que, em vários momentos durante a prática esportiva, a agressividade, a competitividade e o egoísmo se sobressaíam frente as “qualidades positivas” do esporte. As profissionais, por várias vezes, precisavam intervir, mediar conflitos entre alunos e, através da conversa ou de estratégias como o “din-din”<sup>18</sup>, reforçar comportamentos desejáveis durante a aula.

Apesar de falarem do esporte enquanto um meio de se promover valores, ao exemplificar como trabalhavam com os valores do mês, as profissionais citaram atividades outras que não o esporte.

---

<sup>17</sup> O Projeto Esporte Clube Cidadão é desenvolvido na cidade de Porto Alegre pela Associação Cristã de Moços Vila Restinga Olímpica, uma organização sem fins lucrativos.

<sup>18</sup> Explicaremos esta estratégia posteriormente.

Esse mês nós vamos trabalhar sobre cooperação. [...] Então o que a gente vai fazer? Vamos procurar exercícios e atividades, jogos, dinâmicas, atividades lúdicas, brincadeiras e um monte de outras coisas. (Estela, profissional IC)

Por exemplo, cooperação. Durante a aula eu fiz com eles duas atividades, coloquei duas cadeiras, coloquei uma corda entre as cadeiras, fiz um grupo e deixei todo mundo de um lado da corda. Então todos deveriam passar pro outro lado da corda, sem encostar na corda e um ajudando o outro. No final da atividade, todos deveriam estar do outro lado da corda. Então eles tiveram que achar um jeito de passar todo mundo pro outro lado. [...] Fiz mais uma atividade, onde, por exemplo, tinha dez alunos, eu pegava dez folhas sulfites, colocava no chão e eles ficavam em cima, [...] e tinham que passar por um rio [...] todas as folhas, uma do lado da outra, eles um do lado do outro. Um tinha que passar pra folha do outro, ficar os dois juntos, pegar sua folha passar pro próximo [...] procurava arrumar uma atividade com cada valor. (Cristiana, profissional IC)

Além do esporte, as atividades especiais como campeonatos, passeios e palestras também são percebidas como atividades educativas pelas profissionais do IC.

A gente fez uma mini-olimpíada com eles. [...] Cooperação, solidariedade, empatia, aceitação, paz, companheirismo, superação, jogo limpo, tolerância, responsabilidade e compromisso, os valores que a gente trabalhou com eles. (Cristiana, profissional IC)

No mês passado a gente trabalhou solidariedade. [...] Então a gente procura trazer palestras ou que eles vão visitar algum lugar relacionado com valor. E nesse caso da solidariedade então veio um voluntário do hospital Cajuru explicar pra eles como é o trabalho dele, o que significa ser solidário na visão dele. [...] A gente tá trazendo palestras. Na semana retrasada eles tiveram uma palestra sobre o Prouni, sobre as cotas raciais. (Deise, profissional IC)

Eles foram conhecer profissões. Foram no SENAI<sup>19</sup>. [...] Então a gente tá procurando envolver eles assim com situações diferentes que não só estar envolvido dentro de quadra. (Deise, profissional IC)

A mediação profissional também é percebida como uma forma de promover bons comportamentos e indicar novas perspectivas de vida.

Eu acho que é fundamental assim a participação de cada educadora nessa transformação. (Mariana, profissional FAS)

A gente tem que trabalhar a professora. O projeto em si, o material em si, não vai ser o elemento da mudança. [...] O elemento que vai fazer a transformação é a professora. (profissional IC)

---

<sup>19</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

As profissionais de ambas as instituições revelaram, durante as entrevistas, que fazem um esforço no sentido de estabelecer um bom vínculo com os participantes através do diálogo.

O que a gente tenta bastante é através da conversa. [...] Não é através de brigas, não é através de punição que isso eles já trazem de lá. [...] É sentar e conversar, tentar explicar ou enfim, dar um abraço. [...] A gente faz também rodas de diálogo que muitos a gente sabe que não tem atenção em casa pra poder conversar. (Estela, profissional IC)

Eu vi que você tinha que acolher as crianças, né? Então, que você tinha que dar um pouco da tua experiência de vida, até tua estrutura, como família, tudo, que muitos deles não têm, né? [...] O importante é isso, é trazer a criança pra mim, é ser amiga dela né? E ajudar ela na medida do possível, a ser um ser humano melhor. A mostrar pra ela que não existe só de repente, aquela, aquela, realidade onde ela vive, né? De drogas, de brigas, de vícios e matança, né? Que tem muito na Vila. (Clarissa, profissional FAS)

Durante as nossas observações, verificamos muitas tentativas de diálogo com as crianças e adolescentes, bem como manifestações de carinho por parte das profissionais. Vários participantes e mães confirmaram este cuidado e carinho.

Eu adoro a professora. [...] Eu gosto das professoras, a professora me ajuda. (Eduardo, 9 anos, participante)

Eu achei muito bom que eles tratam bem. [...] Achei que eles são muito atenciosos, né? Qualquer problema que tem eles ligam pra gente, eles comunicam, né? [...] Tudo atenciosa, maravilhosa [...] Porque eles são, né, que nem uns irmãos, né? [...] Tanto a gente luta pelos filhos como eles também. (Zuleica, mãe de participante)

Seja através da prática esportiva ou de outras estratégias de trabalho tais como o diálogo, punições e recompensas, tanto participantes, suas mães e profissionais alegaram que houve melhorias no comportamento dos alunos. Durante seus depoimentos, muitos foram enfáticos em afirmar que estas mudanças advêm da participação no EA-VT.

A cada aula, todos os participantes do projeto são avaliados pelas professoras do IC. Esta avaliação é baseada nos valores que são escolhidos mensalmente pelas profissionais. De modo a minimizar a subjetividade desta avaliação, tais valores são verificados através da expressão de determinados comportamentos.

No ano passado a planilha não era com comportamentos, era já com valores. [...] Ficava muito abstrato e [...] tinha um risco muito grande de ter



um erro de avaliação dos professores, né? Cada um ia pensar que a superação era uma coisa. E agora a gente desmembrou em comportamentos. Ficou mais fácil. (profissional IC)

A planilha de avaliação é montada de acordo com os valores que as profissionais querem reforçar e comportamentos que querem controlar. Ao final de cada mês, a psicóloga avalia o desempenho dos alunos e apresenta um relatório.

A gente quer trabalhar a superação, mas como é que acontece a superação dentro da aula? Aí demonstrar que ele não vai desistir se não conseguir fazer o exercício, é ele vir pra aula, querer aprender, demonstrar que ele quer melhorar, esforço e esse tipo de coisa. E ali dentro da planilha tem isso. [...] Quando eu fui fazer essa planilha pra avaliação eu pensei justamente em comportamentos que tivessem dentro de todos os valores que a gente fosse trabalhar. [...] Então elas [professoras] avaliam por semana todos esses comportamentos de 1 a 4 com que frequência acontece: se nunca acontece, se raramente acontece, freqüentemente e sempre. Daí eu gero um relatoriozinho no mês baseado na avaliação deles. (profissional IC)

No período em que coletamos os dados, um mural relativo ao comportamento dos alunos ficava exposto no prédio do projeto. Ele foi elaborado por meio de cores a fim de facilitar o seu entendimento. A cor verde significa comportamento bom, o amarelo comportamento intermediário, e o vermelho comportamento ruim.



ILUSTRAÇÃO 16 – MURAL DE COMPORTAMENTOS

FONTE: A autora (2009)

A partir da avaliação descrita acima, os alunos ganhavam os “din-dins”. O “din-din” era um dinheiro de brincadeira distribuído aos participantes de acordo com a sua frequência e de acordo com o seu comportamento em aula. Esse dinheiro também era retirado das crianças e adolescentes quando faltavam ou não se

comportavam bem. Por exemplo, uma criança ganhava “x” “din-dins” cada vez que comparecia ao projeto. Entretanto, se faltava um dia, a mesma deveria pagar “y” “din-dins”. Quando a criança tinha um bom comportamento também ganhava “din-din”. Porém, no caso de mau comportamento, precisava pagar uma quantia.

De modo a materializar através do “din-din” uma recompensa e/ou punição dependendo do comportamento da criança ou adolescente, os passeios e eventos proporcionados pelo IC tinham um determinado valor. A criança ou o adolescente só poderia participar dos passeios e eventos se os comprassem com o seu “dinheirinho”. Eles podiam escolher, de acordo com o valor que possuíam, se compravam ou não passeios e eventos.

O “din-din” foi criado com o objetivo de tornar participantes conscientes de suas ações e das conseqüências das mesmas. Ao mesmo tempo em que se reconhecia que esta estratégia era controversa, esperava-se também que ela servisse como uma ferramenta para o reforço e promoção de bons comportamentos.

E aí tem até uma crítica que a gente já conversou, “Tá, mas será que não fica muito dependente, a eles fazer só pra ganhar aquilo?” Mas é um princípio de aprendizagem que no início você faça. Todo mundo faz as coisas baseado nas conseqüências. Todo mundo espera fazer alguma coisa recebendo algum reforço, alguma recompensa. Então isso é natural. E o que a gente quer é que eles tenham essa opção de novos comportamentos. Então se eles tiverem a oportunidade de fazer como a gente quer, mesmo que não tenha muita consciência de que aquilo é certo, conforme ele for fazendo e vai tendo recompensa ele vai se apropriando, vai vendo que aquilo funciona, vai vendo que aquilo dá mais benefícios que o outro comportamento. Não de uma hora pra outra, mas com uma frequência eu acho que tem uma mudança legal. (Bianca, profissional IC)

De acordo com os depoimentos, é comum tanto a frequência como o comportamento dos participantes apresentarem melhorias próximo à data de eventos. Passado, por exemplo, o passeio de final de ano, a frequência de alunos no projeto cai significativamente.

Os dois últimos meses eles estavam se comportando muito bem. E é porque eles têm o passeio de final de ano que eles adoram, que eles vão pra piscina e tudo, e eles ficam uns anjinhos, que eles sabem que é por comportamento que eles entram, né, no passeio. (Bianca, profissional IC)

Eles estavam vindo por causa do passeio, né? Tá chegando fim de ano. Tava vindo mais por causa do passeio, né? [...] Eles vem mais com frequência no fim de ano e no passeio assim. (Paola, 12 anos, participante)

Durante o período observado, eles raramente ficaram fora dos passeios e eventos. Os valores que os mesmos ganhavam ao participar regularmente do projeto era suficiente para lhes possibilitar tal participação. Mesmo aqueles alunos considerados como “complicados” conseguiam participar de alguns eventos.

No final do ano, além dos passeios e outras atividades especiais, as profissionais do IC promoveram um bazar. No bazar havia brinquedos novos e usados, bolas, roupas, etc. Cada item custava um determinado valor de “din-din”. Havia itens de 50, 100, 400, 800, 1000, 1500 e 2000 “din-dins”. Observamos que alguns participantes optaram por não ir a alguns passeios para terem mais “din-dins” para o bazar. Além disso, muitos alunos “madrugaram” no projeto a fim de serem os primeiros a entrar no bazar. O primeiro aluno chegou por volta das 06hrs, sendo que o início do bazar estava marcado para as 09hrs.

O trabalho desenvolvido pelas profissionais é por elas considerado como desafiador. Elas sabem que, apesar das mudanças de comportamento por elas percebidas, nem sempre estas mudanças são constantes e/ou são levadas para fora do projeto. De acordo com vários depoimentos, existem casos de “instabilidade” de comportamento e de comportamentos que não melhoram. A Vila e/ou a família foram apontadas por várias vezes como fatores que influenciam negativamente no comportamento de alunos.

A gente percebia que algumas coisas que aconteciam fora influenciava no comportamento deles aqui. [...] É bem inconstante, sabe? Numa semana eles tão bem, [...] daí na segunda piora o comportamento, na terceira melhora. [...] É super instável. [...] Não necessariamente eles vão aceitar a nossa, o nosso exemplo, porque às vezes eles admiram demais as coisas da Vila. [...] É difícil de fazer. (Bianca, profissional IC)

Eles são muito revoltados, são bravos, são nervosos, devido a vários fatos que acontecem na Vila. (Estela, profissional IC)

Pode até levar [o que foi aprendido no projeto], mas eu acho que leva muito pouco. (Débora, profissional FAS)

Durante o nosso trabalho de campo, presenciamos algumas situações interessantes em relação a este tema. Apesar de vários participantes afirmarem que estavam aprendendo a ser mais educados e a respeitar outras pessoas, eles frequentemente se envolviam em discussões e apresentavam comportamentos agressivos. Num curto período de tempo, os mesmos alunos que eram carinhosos e

educados com as professoras, subitamente se tornavam agressivos com os colegas. Ao serem provocados, dificilmente não respondiam no mesmo tom.

Olha aquele dali que tá sentando no sofá, quase todo dia que eu bato nele. [...] Ele fica atentando os outros, porque acha que foi antes de ontem [...] ele me deu bonezada, bonezada nas costas, eu bati nele. (Naiara, 10 anos, participante)

Até eu brigo. Eu briguei na quadra esses dias. [...] Briga, briga de porrada mesmo. [...] Causa que xinga a mãe, essas coisas aí. (Ricardo, 14 anos, participante)

Só tem briga nesse projeto. [...] Tirei até sangue da menina. [...] Ela ficou me chamando de cadela, tudo quanto é nome. Daí eu não gostei e bati nela. (Natália, 10 anos, participante)

Para evitar punições, muitos levavam suas brigas para fora do projeto.

Entrevistado: Por causa que ela me deu um, um rodão.

Entrevistador: Ia bater?

Entrevistado: Fora do projeto.

Entrevistador: Por quê?

Entrevistado: Porque dentro leva suspensão.

Entrevistador: Fora não é errado?

Entrevistado: Não é. Só dentro, só dentro do projeto que é errado. Mas fora, fora do projeto não tem nada a ver com o projeto daí. [...] Eu acho errado, mas também quando provoca é justo apanhar. E não tem que falar nada. (Sheila, 10 anos, participante)

Outra situação que chamou não só a nossa atenção como também a das profissionais, foi quando uma das crianças do projeto roubou o celular de uma das profissionais. Esta criança, segundo as profissionais, possuía um comportamento exemplar. Lembro-me que uma das educadoras ao comentar o caso questionou conosco se esta criança realmente percebia o roubo como algo errado, pois, em muitos casos, segundo ela, os pais de participantes praticam furtos e incitam seus filhos a também furtarem. Segundo a mesma, para que uma transformação efetiva do comportamento dos alunos ocorra, esta necessita estar vinculada a uma transformação do meio em que vivem.

A diferença no atendimento a alunos “maus comportados” esclarece em parte a lógica por detrás do pensamento e ações de cada um dos parceiros do EA-VT. Enquanto a FAS visa atender prioritariamente famílias em situação de vulnerabilidade social e é “resistente” no sentido de desligar alunos do projeto, o IC almeja voltar suas atenções para aqueles mais bem comportados, assíduos e

interessados nas aulas. O desligamento de alunos que faltam ou não se comportam é apontado pelas profissionais do IC como uma das ações necessárias para o bom andamento do projeto.

Assim, se por um lado, projetos sociais como o EA-VT proporcionam o acesso de crianças e adolescentes pobres à prática esportiva, por outro lado, este acesso está relacionado com expectativas e condicionantes sobre mudanças de comportamento. Estas expectativas de mudanças de comportamento por vezes negligenciam os demais contextos socializadores das crianças e adolescentes atendidos e esta forma de garantir acesso ao esporte acaba se configurando como um tipo de “chantagem”. Ou seja, na busca de se promover mudanças na vida de crianças e adolescentes, projetos sociais como o aqui estudado condicionam a participação dos mesmos ao cumprimento de certos requisitos, como por exemplo, o bom comportamento. Conforme aponta Thomassim (2010, p. 275), “tal demanda pelo acesso à práticas esportivas e ao lazer acaba permitindo que as crianças de classes populares sejam submetidas a uma modalidade discreta de chantagem social”.

Não que a prática esportiva não possa estar vinculada a diferentes objetivos, como, por exemplo, a melhoria de comportamento. No entanto, necessita-se considerar a complexidade envolvida na transferência de aprendizagens de um contexto para o outro e para o fato de que o processo de incorporação de comportamentos e valores não é passivo (LAZZARI; THOMASSIM, 2010). Conforme aponta Thomassim (2010, p. 271), precisamos questionar a idéia simplista de que “as crenças e atitudes dos indivíduos são forjadas por um processo linear, de recepção de mensagens exteriores, no qual progressivamente são filtradas aprendizagens morais não contraditórias entre si”.

A família é concebida como o agente mais importante na maior parte dos casos da socialização de crianças. Ao crescer e conviver com outras pessoas de fora do contexto familiar, outros agentes socializadores passam a ter importância, cada qual com sua influência, padrões e valores próprios (BARBIRATO, 2005). Durante a infância e a adolescência existem tempos sobrepostos, opostos e complementares (GUSMÃO, 2006). Assim, as “dinâmicas socializadoras são múltiplas, simultâneas e heterogêneas – e também contraditórias” (THOMASSIM, 2010, p 272).

Legitimar o esporte, e aqui diríamos o projeto, como naturalmente produtor de bons resultados é complicado. Necessita-se considerar as outras esferas sociais em que as crianças e os adolescentes estão inseridos (LAZZARI, 2009). Ou seja,

Aquilo que pode parecer um resultado da ação do projeto (“uma boa conduta”, por exemplo), pode ser ao mesmo tempo, algum tipo de pré-condição já trazida pelas crianças de outras experiências socializadoras (LAZZARI; THOMASSIM, 2010, p. 06).

Além disso, ao esperarmos que crianças e adolescentes levem para outros contextos sociais os ensinamentos promovidos pelo projeto, não podemos ignorar as demais esferas e situações de vida dos alunos (FREITAS; STIGGER, 2010). Conforme aponta Thomassim (2010, p. 270), “tanto o contexto no qual a vida da pessoa ocorre não é governada pelos projetos sociais, como também os comportamentos operados são orientados por aprendizados que fazem sentido de acordo com o contexto”.

Se considerarmos que o aprendizado de condutas socialmente estabelecidas se dá dentro cada sociedade e/ou grupo de indivíduos e que, a família, escola, mídia, amigos, projetos sociais e outras situações da vida são agentes do processo de aprendizagem (LAZZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010), as possíveis melhorias de comportamento durante o projeto e pós-projeto podem ser resultados de uma gama de espaços socializadores. Desta forma, pesquisas que visam investigar os benefícios de projetos na vida das crianças e adolescentes não conseguem ser totalmente conclusivas.

Enquanto que para as profissionais a preocupação com o futuro de alunos do EA-VT está relacionada com visualização de “novas” e “diferentes” perspectivas de vida através das aprendizagens proporcionadas pelo projeto, para as mães a preocupação com o futuro de seus filhos está ligada a perspectivas de emprego e cursos profissionalizantes. Ou seja, segundo as mães entrevistadas, a participação de seus filhos no EA-VT funciona como uma espécie de “projeto ou investimento”<sup>20</sup>. Mais do que um retorno imediato, seja ele simbólico ou material, há uma expectativa “de um retorno que evolva a aquisição ou desenvolvimento de uma habilidade ou de uma relação que abra caminho numa carreira profissional ou, ao menos, numa alternativa para tal” (THOMASSIM, 2010, p. 243).

---

<sup>20</sup> Termos utilizados por Thomassim (2010).

Produzir essas crianças, fazer com que essas crianças sobem de vida, né? Não fica parada. Igual eu tava falando da minha filha. Tá saindo do projeto, mas minha vontade [...] é que ela agora vai e siga em frente. (Emanuele, mãe de participante)

Tem curso, né? [...] Tudo através deles. Eu acho melhor isso aí. Porque se eles não tivessem aqui no projeto não ia ter chance de participar de alguma coisa, né? (Vilma, mãe de participante)

Daí ela [filha] vai fazer algum cursinho, o que eles encaminharem. Eu vou exigir que ela faça, que se eles derem um curso, alguma coisa, vai ser muito bom. (Margarete, mãe de participante)

Alguns participantes e profissionais confirmaram o dado acima.

[Minha mãe] Fala pra mim vir. [...] Se eu faltar daí não dá pra mim fazer curso. [...] É curso pra trabalhar na PUC. (Naiara, 10 anos, participante)

Porque minha mãe disse pra mim vir pra cá. [...] Disse que lá é bom, que eu posso fazer curso pra mim trabalhar. (Murilo, 13 anos, participante)

Tem também alguns pais que tem essa visão, que os filhos têm que estar aqui porque é uma oportunidade boa pra eles. (Liliane, educadora)

A preocupação com encaminhamento profissional através de projetos sociais é comum. No caso de várias realidades, no entanto, tal preocupação está relacionada com uma expectativa de ascensão social através do esporte (ZALUAR, 1994; BARBIRATO, 2005; VARGAS, 2007; MARQUES; KRUG, 2008). No caso de nosso estudo, verificamos que esta preocupação está mais relacionada com o encaminhamento para cursos profissionalizantes e programas de primeiro emprego (BARBIRATO, 2005; THOMASSIM, 2010).

#### 4 O PROJETO ENQUANTO UM ESPAÇO PARA BRINCAR, JOGAR E SE DIVERTIR

Enquanto que para profissionais e mães de participantes o EA-VT tem o sentido de proteção de “males” e promoção de diferentes tipos de aprendizagem, para crianças e adolescentes o seu envolvimento no EA-VT está vinculado principalmente com as atividades ofertadas, em especial, com as atividades esportivas. Da mesma forma que apontado por Thomassim (2010), acreditamos que para vários dos alunos entrevistados a sua participação no EA-VT está relacionada ao interesse que eles têm em conhecer, aprender, ou praticar as atividades oferecidas.

Sabemos que o envolvimento em atividades de contraturno, no caso das crianças e adolescentes vinculadas ao PETI, independe da vontade dos mesmos. No entanto, eles e suas famílias podem escolher, dentre diferentes programas, um que lhes agrade. Grande parte dos alunos entrevistados afirmou que o EA-VT era o “mais legal” da Vila, seja pelas atividades ofertadas ou pelo espaço da praça. Esta razão foi apontada como uma das principais para a escolha deste projeto.

O [filho] tava no, no Exército da Salvação<sup>21</sup>. Daí ele não queria ficar mais lá, porque era preso lá, não podia jogar bola, essas coisas. E como aqui tinha livre, é tudo livre, então ele quis vir pra cá. (Valéria, mãe de participante)

Porque ela teve em um projeto lá na escola, no Manoel Ribas<sup>22</sup>, né? Mas ela não gostou porque eles iam pra lavoura, eles iam plantar, mexer com a terra e ela não gostou, né? (Zuleica, mãe de participante)

Esse daqui é mais melhor. [...] Ah, tem bastante brincadeira, tem passeio. Tem mais passeio que nos outros projetos. (Fábio, 10 anos, participante)

Porque eu acho esse o mais bom. [...] Porque os outros é só pintar só, e não tem aula assim como nós, que não tem vôlei, não tem futebol, é só pintar só. (Rebeca, 11 anos, participante)

Eu acredito que eles venham pra cá porque o espaço é muito bom. É uma praça que tem grama, tem parquinho, tem ginásio e atividades de esporte que eu sei que eles gostam bastante que aqui tem. E nos outros o espaço é menor, então não tem todos os esportes que tem aqui. (Isadora, profissional FAS)

<sup>21</sup> Assistência e Promoção Social Exército de Salvação (APROSES).

<sup>22</sup> Escola Estadual Manoel Ribas.



Ao comentarem sobre o que acham do projeto, todos afirmaram que gostam do mesmo, pois lá praticam esportes, brincam, desenham, passeiam e se divertem.

Gosto. [...] Porque tem bastante coisa boa, a gente fica brincando, pinta desenho. (Thaíse, 10 anos, participante)

Legal. [...] Ah porque tem brincadeira, nós faz esporte. E tem bastante passeio. (Paola, 12 anos, participante)

Legal. [...] Porque tem brincadeira, tem jogos, tem campeonatos. (Murilo, 13 anos, participante)

Porque aqui é legal. Tem um monte de bagulhos pra fazer. (Adriano, 14 anos, participante)

Legal. Porque eles dá passeios, essas coisas assim. [...] Dão lanche, dão coisa pra gente se educar. Um monte de coisa. (Thalia, 12 anos, participante)

É legal. Tem futebol, gosto de brincar, tem vôlei, basquete, tem tudo pra nós brincar. (Marcelo, 10 anos, participante)

A percepção do projeto enquanto um espaço para brincar e se divertir também aparece em outras pesquisas. Zaluar (1994), por exemplo, em seu estudo sobre o Programa Privado de Iniciação Esportiva (PRIESP)<sup>23</sup>, concluiu que embora alguns alunos encarassem o esporte de uma forma mais séria, muitos o encaravam como uma forma de diversão. Vargas (2007) ao estudar o Projeto Esporte Clube Cidadão<sup>24</sup> também aponta que, de acordo com os educandos e educandas deste projeto, o mesmo serve como um meio para a descontração, diversão e desenvolvimento pessoal.

Segundo vários entrevistados, estar no projeto é melhor que ficar em casa, onde provavelmente ficariam sozinhos sem “fazer nada” e/ou fazendo coisas que não gostam.

Porque em casa você fica sem fazer nada, fora os serviços de casa, né? Daí é chato. (Nicole, 11 anos, participante)

Porque se não eu fico sem fazer nada e a minha mãe fica brigando comigo. (Mirela, 9 anos, participante)

<sup>23</sup> O Programa Privado de Iniciação Esportiva era um programa de iniciação esportiva desenvolvido em várias cidades pela Fundação Roberto Marinho e que tinha como objetivo proporcionar novas oportunidades profissionais a crianças e adolescentes pobres através do esporte.

<sup>24</sup> O Projeto Esporte Clube Cidadão é desenvolvido na cidade de Porto Alegre pela Associação Cristã de Moços Vila Restinga Olímpica, uma organização sem fins lucrativos.

Porque daí eu brinco, eu não fico sozinha. [...] Pra mim brincar com elas, se não eu vou ficar sozinha. (Rebeca, 11 anos, participante)

Outro bom exemplo de que o projeto é percebido como um espaço para se divertir é a seguinte passagem de uma entrevista onde a criança afirma ter que argumentar com a mãe para a mesma deixá-la ir ao projeto brincar ao invés de ter que ficar em casa ajudando-a com os serviços da casa.

Porque a gente vem aqui a maioria só pra brincar, e ela [mãe] fala que tem que ficar fazendo serviço em casa. Daí eu luto pra ela, pra ela deixar eu vir aqui. (Nicole, 11 anos, participante)

A preferência por se estar no projeto ao invés de se estar em casa aparece em vários outros estudos. De acordo com Zaluar (1994), se para as mães esta preferência está relacionada com o fato de seus filhos não permanecerem “a toa” nas ruas, para alunos do Programa Privado de Iniciação Esportiva (PRIESP) esta preferência está relacionada ao fato de não ficar sem fazer nada em casa. Barbirato (2005) aponta que tanto para pais quanto para alunos da Fundação Gol de Letra (FGL)<sup>25</sup> a preferência em se estar no projeto ao invés de se estar em casa está ligada a ocupação do tempo livre de modo que não fiquem sem fazer nada em casa ou nas ruas. Segundo esta autora, para participantes esta preferência ainda está relacionada com o fato de não terem que ficar trabalhando em casa. Marques e Krug (2008) também apontam que a preferência por se estar no projeto ao invés de ficar em casa foi uma das principais razões para a participação de crianças e adolescentes no Programa Segundo Tempo (PST)<sup>26</sup>. A preferência em estar no projeto ao invés de estar em casa também foi encontrada entre os alunos do Programa Comunidade Escola (PCE)<sup>27</sup> (SOUZA *et al*, 2010).

---

<sup>25</sup> A Fundação Gol de Letra é uma organização sem fins lucrativos criada em 1998 pelos ex-jogadores de futebol Raí e Leonardo. Esta fundação desenvolve projetos sociais esportivos nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

<sup>26</sup> O Programa Segundo Tempo, elaborado em 2003 pelo Ministério do Esporte, ocorre em diferentes cidades do Brasil. Este programa tem como objetivo a democratização da prática esportiva e é desenvolvido tanto em espaços públicos como em espaços privados, por meio de alianças e parcerias com instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.

<sup>27</sup> O Programa Comunidade Escola foi criado em 2005 pela Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba em parceria técnica com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este programa tem como objetivo disponibilizar nos finais de semana diferentes atividades esportivas, culturais e educativas nos espaços das escolas. Ele acontece aos sábados e domingos das 9:00 às 17:00 horas em várias escolas municipais de Curitiba.

Dentre todas as atividades ofertadas, os esportes são as atividades mais procuradas e que os alunos mais gostam de participar. Em especial, a prática do futebol é a preferida pelos alunos, inclusive durante o tempo de recreação.

Tem muitas crianças que falam que: “Nós viemos aqui pra jogar bola”. (Laura, profissional FAS)

Nossa, eles gostam, adoram! [...] Eles querem ir quando tá chovendo também [risos]. [...] Por que eles, eles jogam, jogam bola, né? Futebol, e também jogam handebol, né? [...] Eles gostam assim de vir porque [...] fazem o esportivo, parte esportiva e recreação, né? Aí eles gostam! (Bárbara, mãe de participante)

Jogar bola. [...] Na aula e no tempo de recreação. [...] Futebol só. (Leandro, 13 anos, participante)

Todo mundo quer futebol. [...] A procura deles maior é pelo futebol. [...] Tem recreação e eles pedem pra jogar futebol, tem um horário livre e eles pedem pra jogar futebol, qualquer minutinho que eles têm é futebol, não é vôlei, não é basquete. [...] Essa piazada é louca por bola. (Estela, profissional IC)

Os participantes também afirmaram gostar de participar de amistosos e campeonatos. Algumas meninas, no entanto, reclamaram que gostariam de participar mais de amistosos e campeonatos e que nem sempre isto é possível.

Bom eu já participei de dois só. [...] Uma do futsal e uma que teve que era [pausa] umas competições que teve no projeto. [...] Legal, a gente se diverte bastante. (Vitor, 12 anos, participante)

Tem campeonato, campeonato, campeonato o ano inteiro e eles sempre pedem pra gente: “Ah, professora quando que é o campeonato e tal?” [...] Eles gostam muito desse fator da competição, de sair daqui, de jogar fora, de colocar uniforme. (Estela, profissional IC)

Participa. [...] Sempre não, às vezes, e olha lá ainda, se dá certo nós vamos, porque quem vai mesmo mais é os piás. [...] Eu queria [participar mais]. (Helen, 11 anos, participante)

O esporte aparece como um dos principais fatores para a participação em projetos sociais em várias pesquisas. Zaluar (1994), por exemplo, afirma que a procura pela prática esportiva foi o maior motivador para os alunos entrevistados terem ingressado no Programa Privado de Iniciação Esportiva (PRIESP) e no Projeto do Irmão Menor (PIM). Gonçalves (2003) ao realizar uma pesquisa no Projeto Vila Olímpica da Estação Primeira de Mangueira também concluiu que, apesar dos alunos entrevistados se sentirem cansados pela dupla atividade – projeto e escola -, os mesmos desejavam participar do projeto devido às modalidades

esportivas ofertadas pelo mesmo. Vargas (2007) igualmente concluiu que a participação de crianças e adolescentes no projeto Esporte Clube Cidadão estava relacionada com o gosto pelo esporte. O gosto pelas aulas/atividades esportivas é também destacado no estudo de Marques e Krug (2008) enquanto importante fator para a participação de crianças e adolescentes no Programa Segundo Tempo (PST). A possibilidade da prática de atividades esportivas, em especial, o futebol, foi também apontada como um importante fator para o envolvimento no Programa Comunidade Escola (PCE) por Souza *et al.* (2010).

Segundo nossos entrevistados, os passeios também lhes são atrativos.

Ah, é bom. [...] De final de ano é bom. E têm alguns no meio do ano que é legal também. [...] Castelo do Batel<sup>28</sup> e passeio de final de ano, na piscina. (Leandro, 13 anos, participante)

É legal. [...] Nós vai pra pizzaria, nós vai pra, pra [pausa] tobogã, piscina. (Rodrigo, 10 anos, participante)

[Os passeios] são mais melhor ainda. Todo fim de ano a gente vamos pra piscina, daí a gente vamos pra é [pausa] comer. (Sheila, 10 anos, participante)

Várias mães e profissionais confirmaram o gosto das crianças e adolescentes pelos passeios realizados no projeto. Segundo uma das mães, sua filha chega até a sonhar com os mesmos.

Quando tem o passeio chega a sonhar. [...] Hoje mesmo ela chegou empolgada contando do passeio. (Emanuele, mãe de participante)

Dos passeios quando tem, nossa eles ficam numa felicidade. [...] Ah da casa do Papai Noel. Eles adoram ir. (Margarete, mãe de participante)

Que nem eles foram no passeio, né? Na piscina lá, né? Ela falou: “Nossa mãe que coisa mais linda. Eu nunca tinha ido”. Agora, nossa ela adorou! (Zuleica, mãe de participante)

São os passeios que motivam eles. [...] Passeios também que chamam muito a atenção deles. (Deise, profissional IC)

Durante todo o período do projeto, os participantes têm a oportunidade de participar de passeios a lugares como empresas, faculdades, cinema, quartéis, parque aquático, entre outros. Os passeios mais esperados são os de final de ano.

---

<sup>28</sup> Castelo do Batel é o espaço que sedia a Casa do Papai Noel.

No ano em que coletamos os dados, eles passaram um dia em um parque aquático. Além disso, também foram ao cinema e visitaram a casa do Papai Noel.

Uma das participantes anunciava toda vez que íamos ao projeto quantos dias faltavam para chegar o passeio de final de ano e ao cinema. Dizia-nos que estava contando os dias para a ida ao cinema e ao parque aquático. No dia do passeio do parque aquático, notamos que alguns alunos que haviam sumido do projeto por algum tempo retornaram. Após este passeio, vários alegaram que havia sido a primeira vez que tinham ido a um parque aquático. A ida ao shopping e ao cinema também foi algo inédito para alguns deles.

A participação nas atividades, principalmente nos passeios, funciona como uma estratégia por parte das profissionais para negociar o bom comportamento dos participantes.

Se não se comportar direitinho não vai no campeonato e eles levam a sério.  
(Estela, profissional IC)

É um recurso que a gente tem, é até feia a palavra assim, mas é como uma forma de manipular assim. Ah, tem o passeio então tem que se comportar bem para o passeio, é uma forma de estimular eles. Se não tivesse, eu acho que não teria muito controle. [...] Os passeios eu acho que ajudam nessa barganha, né? (Bianca, profissional IC)

Conforme apontamos anteriormente, os participantes só poderiam participar dos eventos se tivessem “din-din” para comprá-los. Assim, o bom comportamento e a frequência dos alunos no projeto aumentava próximo a estes eventos. Passados os eventos de final de ano, havia uma queda na frequência.

As amizades e a companhia das demais crianças e adolescentes no projeto também foram destacadas como importantes fatores para a participação no EA-VT.

Gosto. [...] É por causa que aqui eu tenho mais amigas, né? Daí meus amigos também. (Giovana, 12 anos, participante)

A amizade conta. Eles estão pela amizade e se eles não tivessem aqui eles estariam em casa fazendo o que? [...] Aqui eles vão estar com amigo. (Eva, mãe de participante)

Às vezes eles vêm pra cá por causa das amizades. É a companhia pra vim e pra voltar. Já são colegas na escola, pessoas que eles conhecem a bastante tempo. (Liliane, profissional FAS)

As amizades e o convívio com demais participantes também aparece em outros estudos como importantes fatores para o envolvimento em projetos sociais

(ZALUAR, 1994; MOLINA, 2007; VARGAS, 2007; MARQUES; KRUG, 2008; SOUZA *et al.*, 2010; THOMASSIM, 2010).

Ao mesmo tempo em que as atividades ofertadas pelo projeto foram elogiadas, elas também foram um dos pontos mais criticados pelos participantes. Segundo os mesmos, as atividades que eles menos gostam são o reforço escolar e o artesanato.

Menos gosto? Fazer lição. [...] De [pausa] fazer artesanato. [...] Tem que pintar uns desenhos lá, eu não gosto de pintar. [...] Porque é chato. (Leandro, 13 anos, participante)

Outra atividade que grande parte dos participantes alegou não gostar são as palestras.

Palestras? Eu não gosto. [...] Porque é chato. Ficam bláááá. [...] Porque é paia. Eles ficam falando. (Bernardo, 10 anos, participante)

Não gosto. [...] Porque é muito chato ficar ouvindo os outros falar. (Murilo, 13 anos, participante)

Ao observarmos o comportamento de crianças e adolescentes durante várias palestras, percebemos que em muitos casos eles não eram receptivos aos palestrantes. Em uma das palestras que observamos, por exemplo, alguns se viravam de costas para os palestrantes, tampavam a visão com a mão e ficavam com as cabeças abaixadas na mesa se negando a prestar atenção na palestra. A revolta costumava aumentar quando a palestra coincidia com o tempo de recreação ou com a aula de alguma modalidade esportiva. Eram inúmeros os pedidos de saída da palestra e as reclamações relativas à falta do tempo de recreação ou de atividades esportivas.

Os participantes também não gostam de algumas modalidades esportivas, principalmente pela forma com que as mesmas são direcionadas

[Esporte]<sup>29</sup>. [...] Por causa da professora. [...] Por que ela é chata. Ano passado eles gostavam de [esporte]. (Elise, 13 anos, participante)

---

<sup>29</sup> Conforme explicamos na metodologia, não citaremos o nome de determinadas atividades para mantermos o anonimato dos participantes da pesquisa. Desta forma, ao invés de dizermos o nome da atividade, utilizaremos o termo “esporte” e “atividade”. Além disto, utilizaremos sempre nomes femininos.

Eu não curto muito [esporte], pela aquela questão de, não tem muita avaliação, são sempre as mesmas [atividades], mudou a professora. [...] No começo [eu gostava do esporte] sim. [...] Enfraqueceu um pouco aquela vontade de vir. [...] A professora [...] dava a aula mais legal assim, tipo, variava bastante a aula, daí mudou de professora. (Vitor, 12 anos, participante)

Agora não tô mais gostando de [esporte]. Mudou a professora. Professora era mais legal antes. [...] Essa daí que entrou agora ainda bem que ela não veio hoje. (Rodrigo, 10 anos, participante)

Outra queixa de alguns participantes se refere ao regime das “atividades casadas”. Alguns deles alegaram não gostar de ter que fazer uma atividade que não gostam, só porque ela está vinculada com uma que haviam escolhido.

Única coisa aqui que eu gosto é futebol só. Venho pro projeto pra jogar futebol. [...] Daí pra fazer futebol tinha que fazer capoeira, mas eu não gosto de capoeira. (Cristian, 12 anos, participante)

Eu gosto de futebol, mas não gosto de capoeira, e aí se eu escolher futebol tem que fazer capoeira. [...] Seria [melhor] se a gente pudesse escolher as atividades que a gente mais gosta [...] porque a gente acaba fazendo uma coisa querendo outra, daí não adianta. (Yasmin, 13 anos, participante)

No período em que estávamos coletando os dados, as profissionais envolvidas com o projeto estavam buscando estratégias para acabar com o regime de atividades casadas para propiciar maior liberdade de escolha para as crianças e adolescentes. Mudar este regime, no entanto, é complicado, considerando que existe toda uma logística relacionada com espaços, materiais e profissionais que precisa ser arranjada, dentro de um mesmo horário de atendimento, para satisfazer diferentes demandas.

Outra queixa de participantes se refere ao fato de alguns terem que se engajar em atividades que não gostam por falta de vagas nas atividades de sua preferência.

Ele [filho] queria entrar no futebol no começo e não tinha vaga. Daí ele queria e ficava no vôlei. Daí o vôlei ele não queria. Daí às vezes ele queria vim, às vezes não queria vim. (Valéria, mãe de participante)

Aqui não tem como extrapolar o número de alunos por turma, então um ou outro sempre tem que ir pra outra modalidade, né? Não dá pra todo mundo fazer futebol. E às vezes ele vai contra gosto pro vôlei. (Bianca, profissional IC)

A oferta de algumas atividades apenas durante o período da manhã ou da tarde também é motivo de queixa de alguns alunos. A capoeira, por exemplo, só é ofertada a tarde. Os jogos intelectivos são ofertados somente pela manhã, e o vôlei do período da tarde é ofertado apenas para os mais novos.

Eu gostava do vôlei e tiraram o vôlei de mim, por causa que os maiores não fazem vôlei, só os menores. [...] Não tem horário pro vôlei. Isso que eu não gostei. [...] Eu não gosto por causa do basquete, [...] eu não gosto porque eu tenho que vir e fazer a aula. [...] Eu queria que fosse acrescentado o vôlei, porque não tem pros grandes. (Isabel, 15 anos, participante)

[Queria que tivesse] capoeira [...] de manhã. (Graziela, 11 anos, participante)

A maior parte dos participantes também disse não gostar de ter que se engajar em atividades dirigidas durante o tempo destinado à recreação. Observamos várias situações de revolta por parte dos mesmos quando eram obrigados a participar de atividades dirigidas por estagiários do curso de Educação Física.

Assim como o interesse nas atividades ofertadas pode motivar crianças e adolescentes a participar de um projeto social, a falta de interesse por determinadas atividades pode desmotivá-los a tal (THOMASSIM, 2010). Apesar da preferência de se estar no projeto ao invés de se ficar em casa, de acordo com alguns entrevistados, há dias em que eles preferem faltar o projeto, principalmente naqueles em que este envolve atividades que eles não gostam.

E segunda, sexta [...] [Por que segunda?] Porque tem futebol de areia. [...] [E sexta?] É futebol de areia também. [...] [Só gosto] de salão e [pausa] só salão. (Gisele, 11 anos, participante)

Sexta feira. [...] Não tem nada pra fazer aqui. Nada. A gente fica sem fazer nada o dia inteiro. É recreação o dia inteiro. (Ricardo, 14 anos, participante)

Ah o dia que não tem recreação, não tem nada assim legal. (Tiago, 8 anos, participante)

As faltas por várias vezes foram explicadas pelas profissionais por condições climáticas, violência na Vila, falta de incentivo dos pais e/ou o envolvimento em outras atividades. O desinteresse e a falta de gosto pelas atividades ofertadas quase não foram apontados como umas possíveis razões para a evasão e a falta de crianças e adolescentes no EA-VT. No entanto, como explicar os casos de famílias em que um filho participa assiduamente o projeto e o outro não? Talvez muitas



crianças e adolescentes não participem do projeto por não gostarem das atividades ofertadas. Seria interessante investigar esta questão, pois, conforme aponta Thomassim (2010), o desinteresse por atividades ofertadas e/ou a evasão de projetos sociais pode ser um elemento importante para se entender a participação ou falta de participação de crianças e adolescentes nos mesmos.

Ao serem questionados sobre melhorias necessárias ao projeto, vários alunos sugeriram a criação e/ou reforma de espaços para a prática das atividades e a inclusão de novas atividades. Alguns exemplos de atividades citadas foram a natação, futebol de grama, sintético, skate, karatê, escalada, tênis, tênis de mesa, handebol, atletismo, informática e teatro. Vários também sugeriram reformas na praça e a construção de um campo de grama, de um campo de sintético, de uma nova quadra coberta e até mesmo de um cinema. Também foi sugerida a aquisição de uma cama elástica, piscina de bolinhas, escorregador e balanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres (EA-VT) é percebido por todas as profissionais, mães e alguns participantes enquanto um espaço que protege crianças e adolescentes de “coisas que não prestam”, “más influências”, consumo e tráfico de drogas e violência. A maior parte dos entrevistados, no entanto, reconhece que o projeto por si só não garante total proteção destes problemas. Grande parte dos entrevistados também reconhece que, embora o projeto seja um local seguro, o trajeto até o mesmo é preocupante devido à violência da Vila e a travessia de ruas perigosas por causa do trânsito. Para a minimização destes problemas, algumas mães e profissionais sugerem a implantação de um sinaleiro, de lombadas e a presença de um guarda municipal na rua em frente ao projeto. Elas também sugerem a oferta de transporte para levar e trazer os participantes de casa para o projeto e vice-versa.

As profissionais acreditam que, além de proteger crianças e adolescentes de determinados “males” das ruas, o EA-VT também os protege da difícil realidade que muitos vivenciam em suas casas. Segundo as entrevistadas, a maior parte dos alunos do projeto vive em condições longe das ideais e está permanentemente exposta à violência, trabalho infantil, criminalidade, tráfico e consumo de drogas.

O EA-VT é também percebido como um espaço que propicia diferentes tipos de aprendizagem. Muitas mães e participantes acreditam que o projeto reforça conteúdos escolares. Algumas mães, inclusive, afirmaram que o tempo destinado a este reforço deveria ser expandido.

Tanto para profissionais quanto para crianças e adolescentes, o projeto também significa uma forma de iniciação e/ou aperfeiçoamento da prática de modalidades esportivas. Este tipo de aprendizagem é um importante fator para o engajamento de participantes no EA-VT.

Para profissionais, mães e participantes, o EA-VT também tem o sentido de promover melhorias no comportamento de crianças e adolescentes. Segundo as profissionais, tais melhorias se constituem em um dos objetivos centrais do projeto. Existe uma expectativa de que os conteúdos trabalhados possam influenciar positivamente a vida dos alunos, oportunizando-lhes novas aprendizagens e diferentes perspectivas de vida. Dentre todas as atividades do projeto, o esporte se

destaca para elas como uma ferramenta que, além de atrair participantes ao projeto, pode promover socialização positiva através da incorporação de valores e bons comportamentos.

Enquanto que para as profissionais a preocupação com o futuro de alunos do EA-VT está relacionada com a visualização de “novas” e “diferentes” perspectivas de vida através da incorporação de valores e bons comportamentos, para as mães tal preocupação tem também o sentido de preparação profissional e possibilidade de oferta de emprego para seus filhos. Elas esperam que, ao completarem a idade limite de participação no projeto, os mesmos sejam encaminhados para algum tipo de atividade produtiva (trabalho e/ou programas profissionalizantes).

Ao mesmo tempo em que para profissionais e mães de participantes o EA-VT significa uma suposta proteção de “males” e desenvolvimento de aprendizagens, para a maior parte das crianças e adolescentes entrevistados o seu envolvimento no EA-VT encontra-se vinculado ao seu interesse em participar das atividades ofertadas. Para alunos, o EA-VT significa jogar, brincar, se divertir e estar com amigos. No entanto, ao elogiar algumas atividades, eles também tecem críticas em relação às mesmas. Eles reclamam, por exemplo, da obrigatoriedade da participação em algumas delas. Também reclamam da falta de vagas e a não oferta de algumas modalidades esportivas. Vários participantes também ressentem a forma como algumas atividades são dirigidas pelas professoras.

Ao serem questionados sobre melhorias necessárias ao projeto, além da inclusão de novas atividades tais como a natação, futebol de grama, futebol de sintético, skate, karatê, escalada, tênis, tênis de mesa, handebol, atletismo, informática e teatro, vários alunos sugerem a criação e/ou reforma de espaços para a prática das atividades. Eles sugerem, por exemplo, a construção de um campo de grama, de um campo de sintético, de uma nova quadra coberta e até mesmo de um cinema. Eles sugerem também a aquisição de uma cama elástica, piscina de bolinhas, escorregador e balanças.

A partir dos dados apresentados até então, gostaríamos agora de tecer algumas considerações: (1) Ainda que projetos sociais como o aqui estudado sejam entendidos como espaços seguros quando comparados às ruas, para muitos a participação nos mesmos depende de uma avaliação de riscos, principalmente no que diz respeito ao trajeto até o local das atividades. A diminuição de riscos, no entanto, depende de políticas públicas que garantam a segurança pública. Esta, por

sua vez, depende de outros fatores não menos complexos que precisam ser endereçados tais como educação, transporte, condições de moradia, emprego e saúde da população. (2) Ainda que projetos sociais sejam percebidos como espaços que propiciam uma socialização positiva, necessita-se considerar a complexidade envolvida no processo de incorporação de comportamentos e valores. Deve-se também lembrar que projetos sociais são apenas um dentre vários espaços socializadores onde crianças e adolescentes normalmente se inserem. (3) Ainda que projetos sociais sejam apontados como espaços educativos, necessita-se considerar as diferentes visões e expectativas dos agentes em relação às aprendizagens promovidas pelos projetos. Tais visões podem interferir tanto positivamente quanto negativamente nestas aprendizagens. (4) Ainda que projetos sociais sejam percebidos como vias de acesso a determinados serviços e atividades, a participação de crianças e adolescentes em alguns projetos e atividades depende do cumprimento de certos requisitos, como, por exemplo, um determinado tipo de comportamento. Ou seja, se por um lado projetos sociais esportivos tais como o EA-VT proporcionam acesso à práticas esportivas, este acesso não raramente é atrelado à expectativas de mudanças de comportamento por parte de crianças e adolescentes. Esta forma de se garantir acesso ao esporte acaba se configurando como um tipo de “chantagem social”. Desta forma, faz-se necessário que o Estado garanta através de políticas públicas o acesso ao esporte a partir do entendimento do mesmo enquanto um direito social. (5) Ainda que a participação em alguns projetos sociais nem sempre dependa da vontade e escolha de determinados grupos de crianças e adolescentes, suas expectativas e interesses precisam ser considerados nas propostas.

Ao final deste trabalho, reconhecemos algumas de suas limitações. Sabemos que o número de entrevistados foi limitado e, conforme explicamos no capítulo de metodologia, entrevistamos apenas pais de participantes e participantes que se encontravam no espaço do projeto e que eram relativamente envolvidos com o mesmo. Desta forma, a visão que aqui retratamos é tendenciosa. Caso tivéssemos entrevistado pais e participantes ausentes e fora do contexto do projeto talvez teríamos chegado à conclusões diferentes. Acreditamos, no entanto, que apesar destas limitações, a discussão que aqui apresentamos pode contribuir para com o aprofundamento da literatura ainda escassa em relação a projetos sociais e para

com melhorias não somente no caso do projeto estudado, mas também no caso de outros similares.

Mais estudos são necessários a fim de se entender os significados atribuídos a projetos sociais esportivos e de que forma estes significados são construídos. A compreensão dos sentidos que diferentes agentes envolvidos com projetos sociais esportivos fazem dos mesmos pode contribuir para com um melhor planejamento das ações desenvolvidas, bem como para com o desenvolvimento de políticas públicas e programas que de fato atendam as necessidades e interesses da população.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

BARBIRATO, Fernanda Rosa. **A socialização no contexto de projetos esportivos: um estudo de caso na Fundação Gol de Letra**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/fernandab.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/fernandab.pdf)>. Acesso em: 23/06/2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entrecruze destas culturas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 –Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 25/11/2010.

BERLATTO, Fabia. **Controle social perverso: análise de uma política de segurança pública**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/22173/1/Controle%20social%20peverso%20\(Diss.%20Fabia\).pdf](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/22173/1/Controle%20social%20peverso%20(Diss.%20Fabia).pdf)> Acesso em: 02/07/2010.

BIANCHINI, Fabiana Aparecida. **Vila Torres – Curitiba/PR: os espaços de representação e as relações de poder**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/3933>>. Acesso em: 02/07/2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 18/01/2011.

BRETÃS, Angela. Onde mora o perigo? Discutindo uma suposta relação entre ociosidade, pobreza e criminalidade. **Educação, esporte e lazer**. Boletim 09, junho 2007. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/eel/070611\\_educacaoesporte.doc](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/eel/070611_educacaoesporte.doc)>. Acesso em: 23/04/2009.

COAKLEY, Jay. **Using social research and theory to inform public policies that integrate leisure, sport and education**. Palestra proferida no I Seminário Latino Americano de Políticas Integradas de Lazer, Esporte e Educação. Foz do Iguaçu, 17 jul. 2010.

COLOMBO, Irineu. **O adolescente infrator e o sistema de ensino paranaense: a trajetória da Escola para Menores Professor Queiroz Filho (1965-1992)**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

CORREIA, Marcos Miranda. Projetos sociais em Educação Física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 91-105, maio 2008. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/212/215>>. Acesso em: 16/09/09.

DAVANSO, Sonia Maria. **Meio ambiente e gravidez na adolescência: um estudo de desenvolvimento humano em uma vila de recicladores de lixo em Curitiba, PR**. 225 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

FREITAS, Maitê Venuto; STIGGER, Marco Paulo. Projetos sociais esportivos: sobre desencontros culturalmente significativos. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, V, 2010, Itajaí. **Anais...** Santa Catarina: CBCE, 2010. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/paper/viewFile/1985/1081>>. Acesso em: 13/10/10.

FONSECA, Claudia. CARDARELLO, Andrea Daniella Lamas. Direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, Claudia. SCHUCH, Patrice. (Org.). **Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 219-251.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

GOMES, Marta Correa. CONSTANTINO, Marcio Turini. Projetos esportivos de inclusão social (PIS): crianças e jovens. In: DACOSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do**

**esporte no Brasil:** atlas do esporte, Educação Física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **A vila olímpica da Verde-e-Rosa.** Rio de Janeiro: FGV, 2003. (Violência, Cultura e Poder)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, Simoni Lahud *et al.* Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XII, 2006, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2006. p. 92-92. Disponível em:  
<<http://www.rj.anpuh.org/Anais/2006/conferencias/Simoni%20Lguedes,%20Julio%20Davies,%20Michelle%20ARodrigues%20e%20Rafael%20MSantos.pdf>>. Acesso em: 23/04/2009.

INSTITUTO COMPARTILHAR. **Estatuto social do Instituto Compartilhar.** 2003. Disponível em:  
<[http://www.compartilhar.org.br/arquivos/pdf/estatuto\\_instituto\\_compartilhar.pdf](http://www.compartilhar.org.br/arquivos/pdf/estatuto_instituto_compartilhar.pdf)>. Acesso em: 10/04/2009.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). **Banco de dados:** Vila Torres. 2000.

LAZZARI, André. **A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis.** 55 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18893/000732141.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13/11/10.

LAZZARI, André. THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, V, 2010, Itajaí. **Anais...** Santa Catarina: CBCE, 2010. Disponível em:  
<<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/paper/viewFile/1980/1073>>. Acesso em: 13/10/10.

LAZZARI, André. THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. STIGGER, Marco Paulo. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 51-64, 1. sem. 2010. Disponível em: <<http://e->



[revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/3826/3134](http://revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/3826/3134)>. Acesso em: 08/10/2010.

LINHALES, Meily Assbú. **A trajetória política do esporte no Brasil**: interesses envolvidos, setores excluídos. 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LINHALES, Meily Assbú. Jogos da política, jogos do esporte. Subsídios à reflexão sobre políticas públicas para o setor esportivo. In: MARCELINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e esporte**: políticas públicas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Física e esportes). p. 31-56.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representação ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth C. L. (Org.). **A aventura antropológica**. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 127-140.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARQUES, Marta Nascimento. KRUG, Hugo Norberto. As contribuições do Programa Segundo Tempo para os discentes de uma escola estadual de Santa Maria (RS): um estudo de caso fenomenológico. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, ano 13, no. 124, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/as-contribuicoes-do-programa-segundo-tempo.htm>>. Acesso em: 08/06/2009.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; MELO, Marcelo de Paula. Políticas públicas de esportes para juventude na baixada fluminense/RJ: uma discussão introdutória. In: ANPED, 27º, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. v. único. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t034.pdf>>. Acesso em: 08/06/2009.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design**: an interactive approach. Thousand Oaks: SAGE, 1996.

MELLO, André da Silva; FERREIRA NETO, Amarílio; VOTRE, Sebastião Josué. Intervenção da Educação Física em projetos sociais: uma experiência de cidadania

e esporte em Vila Velha (ES). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 31, n. 1, p. 75-91, setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=633&path%5B%5D=393>>. Acesso em: 02/10/2009.

MELO, Marcelo Paula de. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 105-122, maio/agosto 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/2836/1449>>. Acesso em: 02/07/2009.

MELO, Marcelo de Paula. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. – (Coleção Educação Física e esportes)

MELO, Marcelo Paula de. Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 89-106, setembro/dezembro 2005b. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2884/1498>>. Acesso em: 02/07/2009.

MELO, Marcelo Paula de. Esporte social futebol clube: contradições e dilemas em nosso tempo. **Democracia Viva**, n. 32, p. 54-58, jun 2007a. Especial Pan 2007. Disponível em: <[http://www.ibase.br/userimages/dv35\\_pan5.pdf](http://www.ibase.br/userimages/dv35_pan5.pdf)>. Acesso em: 23/04/2009.

MELO, Marcelo de Paula. P. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo lula e o aprofundamento do projeto neoliberal da terceira via. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-35, 2007b. Disponível em: <[http://www.lazer.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV10N02\\_a6.pdf](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV10N02_a6.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2009.

MENDES, Valdelaine da Rosa *et al.* Como os pais percebem a participação dos filhos no Programa Segundo Tempo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XV, Pernambuco. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/265.pdf>>. Acesso em: 23/04/2009.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Políticas de esporte e projetos sociais: impactos nos processos de subjetivação dos jovens. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XV, Pernambuco. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/278.pdf>>. Acesso em: 23/04/2009.

NOGUEIRA, Heloisa G. P. *et al.* Projetos de inclusão social I: histórias e conceitos. In: DACOSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**: atlas do esporte, Educação Física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 597-601.

OLIVEIRA, Patrícia Daniele Lima. **A esportivização das políticas públicas?** Análise de programas para a infância e a juventude no estado de Santa Catarina. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <[www.cds.ufsc.br/mestrado/Dissertacao%20Patrícia%20Daniele%20Lima%20de%20Oliveira.doc](http://www.cds.ufsc.br/mestrado/Dissertacao%20Patrícia%20Daniele%20Lima%20de%20Oliveira.doc)>. Acesso em: 20/06/2009.

OLIVEIRA, Patrícia Daniele Lima de. SILVA, Ana Márcia. In: SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) **Esporte, educação, estado e sociedade**. Chapecó: Argos, 2007. p. 211-229.

PATTON, M. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park: SAGE, 1990.

PILOTTI, Francisco. Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina. In: PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 11-45.

PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI). **Cartilha PETI**. Brasília: 2004. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/backup/teste/rede-suas/protecao-social-especial/programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-peti/manual\\_peti.pdf](http://www.mds.gov.br/backup/teste/rede-suas/protecao-social-especial/programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-peti/manual_peti.pdf)>. Acesso em: 10/06/2009.

REZENDE, Maria Alice. A Vila Olímpica da Verde-e-Rosa: considerações sobre política social de uma escola de samba do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, XIII, Minas Gerais. **Anais...** Ouro Preto, 2002. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_ST32\\_Rezende\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_ST32_Rezende_texto.pdf)>. Acesso em: 23/04/2009.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever: uma história da legislação para a infância no Brasil (1830-1990). In: PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 99-168.

RIZZINI, Irene. BARKER, Gary. CASSANIGA, Neide. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Revista Educar**, Curitiba, n. 15, p.01-09, 1999. Disponível em: [http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos\\_15/rizzini\\_barker\\_cassaniga.pdf](http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_15/rizzini_barker_cassaniga.pdf)>. Acesso em: 27/09/2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes em situação de rua: do discurso à realidade. In: REIS, Elisa (Org.) **Pluralismo, espaço social e pesquisa**. São Paulo: HUCITEC, ANPOCS, 1995. p. 230-244.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86

SCHUCH, Patrice. FONSECA, Claudia. Introdução. In: FONSECA, Claudia. SCHUCH, Patrice. (Org.) **Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 09-17.

SILVA, Maurício Roberto da. SILVEIRA, Juliano. ÁVILA, Astrid Baecker. Políticas públicas para o esporte: cidadania e inclusão social. In: SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) **Esporte, educação, estado e sociedade**. Chapecó: Argos, 2007. p. 105-176.

SOUZA, Doralice Lange de *et al.* Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 689-700, jul./set. 2010. Disponível em: [http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p689/pdf\\_44](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p689/pdf_44)>. Acesso em: 14/10/2010.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

STIGGER, Marco Paulo; WENETZ, Ileana; THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha. Os significados das vivências corporais de crianças em espaços de lazer em Porto Alegre e Curitiba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI, Bahia. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/949/510>>. Acesso em: 23/11/2009.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Introduction to qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Beverly Hills: Sage, 1990.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 211-225. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 10/12/2010.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Uma alternativa metodológica para a análise dos projetos sociais esportivos. 2006. In: ENAREL, XVIII, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Conflitos em torno do lazer: o sentido das práticas de responsabilidade social na contramão dos direitos sociais. In: SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) **Esporte, educação, estado e sociedade**. Chapecó: Argos, 2007. p. 257-281.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política:** um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2010.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. GONZÁLEZ, Fernando Jaime. FREITAS, Maitê Venuto. Desigualdades sociais e invisibilidade de classe: projetos sociais e a criança como “problema social”. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1445/788>>. Acesso em: 28/09/2009.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; STIGGER, Marco Paulo. Super-oferta de projetos sociais esportivos: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações. In: SEMINÁRIO NACIONAL POLÍTICA & SOCIOLOGIA UFPR 2009, I, 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009. ISSN: 2175-6890 (CD-Rom)

VARGAS, Leandro Silva. **Esporte, interação e inclusão social:** um estudo etnográfico do “Projeto Esporte Clube Cidadão”. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <[http://bdtd.unisinos.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=434](http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=434)>. Acesso em: 26/04/2009.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 145-162, julho/setembro de 2009. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5190/5583>>. Acesso em: 23 set. 2009.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Atlas, 1981.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta, 1994.

## PÁGINAS DA INTERNET

CURITIBA. **Capacitação profissional do adolescente aprendiz**. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/capacitacao-profissional-do-adolescente-aprendiz/356>>. Acesso em: 20/08/2010.

FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL (FAS). Disponível em: <<http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10/06/2009.

GOOGLE MAPS. Estado – Paraná. Curitiba, 2003. 1 imagem de satélite. 20 nov. 2010.

INSTITUTO COMPARTILHAR. Disponível em: <<http://www.compartilhar.org.br/>>. Acesso em: 10/04/2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Programa Bolsa Família (PBF)**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 08/10/2010.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Programa de erradicação do trabalho infantil (PETI)**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-especial/programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-peti>>. Acesso em: 10/06/2009.

PARQUES E PRAÇAS DE CURITIBA. **Praça Plínio Tourinho**. Disponível em: <[http://www.parquesepracasdecureitiba.com.br/pliniotourinho\\_64.html](http://www.parquesepracasdecureitiba.com.br/pliniotourinho_64.html)>. Acesso em: 21/02/2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTE E LAZER. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/secretarias/secretaria-municipal-do-esporte-e-lazer-esporte-e-lazer/200/17>>. Acesso em: 10/06/2009.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR RESPONSÁVEL DO INSTITUTO COMPARTILHAR PELO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES**

- Você poderia me dizer o seu nome completo?
- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo você trabalha aqui no Instituto Compartilhar?
- Como que se deu seu ingresso no Instituto Compartilhar?
- Quais as suas atividades e responsabilidades aqui no Instituto Compartilhar?
- Quais os principais objetivos deste Instituto?
- Como que surgiu o projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres?
- Como o projeto está organizado em termos administrativo?
- Quantos profissionais? Que tipo de profissionais trabalham no mesmo?
- Que tipo de parcerias vocês desenvolveram para o desenvolvimento do projeto? Como se dão estas parcerias? Como é o contato entre os parceiros?
- Quais os principais objetivos deste projeto?
- Como é feita a seleção para os professores do EA?
- Que tipo de apoio e orientações vocês dão para os profissionais do mesmo?
- Em sua opinião, qual a importância deste projeto na vida das crianças? E na vida de seus responsáveis?
- Você tem alguma idéia do que as crianças pensam do projeto?
- Você tem alguma idéia de tipo de significados elas atribuem à participação delas no projeto? Você acha que elas vêm aqui neste projeto em específico por quê?
- Vocês têm algum tipo de contato com os pais das crianças? Se positivo, em que circunstâncias?
- Você sabe se os pais incentivam ou dificultam a participação das crianças no projeto? Por quê?
- Você tem alguma idéia sobre o que os pais pensam sobre a participação das crianças no projeto?
- Em sua opinião, o que estimula a participação das crianças no Projeto Esporte em Ação?
- Você acha que elas são atraídas por alguma atividade específica?
- Em sua opinião, tem alguma coisa que você acha que desestimula a participação das crianças nas atividades desenvolvidas?
- O que mais lhe agrada em desenvolver este projeto? Por quê?
- Tem alguma coisa que não te agrada no desenvolvimento do mesmo? Por quê?
- Quais são as maiores barreiras para o desenvolvimento deste projeto? Por quê?
- Quais são os maiores facilitadores para o desenvolvimento deste projeto? Por quê?
- O que você acha que poderia ser feito para facilitar/melhorar a participação das crianças no projeto?
- Em sua opinião o que poderia ser feito para melhorar o projeto como um todo?



## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DO INSTITUTO COMPARTILHAR QUE TRABALHAM NO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES**

- Você poderia me dizer o seu nome completo?
- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo você trabalha aqui na praça?
- Como que se deu seu ingresso no Instituto Compartilhar e mais especificamente aqui na praça?
- Quais as atividades que você desenvolve aqui na praça?
- Com que turmas você trabalha
- Quais os principais objetivos das atividades que você desenvolve?
- Que tipo de orientações vocês recebem do Instituto para a realização das atividades e trato com as crianças?
- Você poderia me dizer quais são os objetivos do trabalho que o Instituto Compartilhar desenvolve aqui na praça?
- Você poderia me descrever como é o dia a dia do projeto?
- O que mais lhe agrada em trabalhar neste projeto? Por quê?
- O que menos lhe agrada? Por quê?
- Em sua opinião, o que estimula a participação das crianças no Projeto Esporte em Ação?
- Você acha que elas são atraídas para cá por alguma atividade específica?
- Em sua opinião, qual a importância das atividades que o Instituto desenvolve para as crianças?
- Você tem alguma idéia do que as crianças pensam do projeto?
- Você tem alguma idéia de tipo de significados elas atribuem à participação delas no projeto? Você acha que elas vêm aqui neste projeto em específico por quê?
- Quais as atividades que as crianças mais gostam do projeto? Por quê?
- Quais as atividades que elas menos gostam? Por quê?
- Vocês têm algum tipo de contato com os pais das crianças? Se positivo, em que circunstâncias?
- Você sabe se os pais incentivam ou dificultam a participação das crianças no projeto? Por quê?
- Você tem alguma idéia sobre o que os pais pensam sobre a participação das crianças no projeto? Qual a importância do projeto para os mesmos?
- Em sua opinião, o que dificulta a vinda das crianças no PETI/Projeto Esporte em Ação?
- Elas faltam bastante? Você sabe por quê?
- Você tem observado se as crianças têm adotado algum tipo de estratégia para enfrentar estas dificuldades? Se positivo, qual (is)?
- O que você acha que desestimula a participação das crianças nas atividades desenvolvidas?
- Você teria sugestões para melhorar a participação das crianças no projeto?
- Em sua opinião o que poderia ser feito para melhorar o projeto como um todo?

### **APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FAS QUE TRABALHAM NO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES**

- Você poderia me dizer o seu nome completo?
- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo você trabalha aqui na praça?
- Como que se deu seu ingresso aqui neste trabalho?
- Quais as suas atividades e responsabilidades aqui na praça?
- Quais os principais objetivos do seu trabalho aqui na praça?
- Você poderia me descrever como é o dia a dia do seu trabalho aqui na praça?
- O que mais lhe agrada em trabalhar neste projeto? Por quê?
- O que menos lhe agrada? Por quê?
- Em sua opinião, o que estimula a participação das crianças do PETI nas atividades desenvolvidas aqui na praça considerando-se que elas poderiam se engajar em outros projetos que não necessariamente este?
- Você acha que elas são atraídas para cá por alguma atividade específica?
- Em sua opinião, qual a importância da participação das crianças nas atividades desenvolvidas aqui na praça?
- Em sua opinião, qual a importância da participação das crianças nas atividades desenvolvidas no EA?
- Você tem alguma idéia do que as crianças pensam do projeto?
- Você tem alguma idéia de que tipo de significados elas atribuem à participação delas no projeto? Você acha que ela vem aqui neste projeto em específico por quê?
- Quais as atividades que as crianças mais gostam do projeto?
- Quais as atividades que elas menos gostam?
- Que tipo de contato vocês têm com os pais das crianças? (Encontros na FAS? Visitas domiciliares? Outros?)
- Você sabe se os pais incentivam ou dificultam a participação das crianças no projeto? Por quê?
- Você tem alguma idéia sobre o que os pais pensam sobre a participação das crianças no projeto? Qual a importância do projeto para os pais das crianças?
- Em sua opinião, o que dificulta a vinda das crianças no PETI/Projeto Esporte em Ação?
- Elas faltam bastante? Você sabe por quê?
- Você tem observado se as crianças têm adotado algum tipo de estratégia para enfrentar estas dificuldades? Se positivo, qual (is)?
- Você teria sugestões para melhorar a participação das crianças no projeto?
- Em sua opinião o que poderia ser feito para melhorar o projeto como um todo?

#### **APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DE PARTICIPANTES DO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES**

- Você poderia me dizer o seu nome completo?
- Seu filho participa do projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres”?
- Qual idade? Que períodos?
- Há quanto tempo?
- Como que ele ficou sabendo deste projeto?
- Você que escolheu? Por que escolheu este dentre os outros da vila?
- Ele já participou ou participa de outro projeto?
- O seu filho gosta de participar do projeto? Por quê?
- Do que ele mais gosta?
- Tem alguma coisa que ele não gosta?
- Ele comenta sobre o que acontece no projeto?
- Ele recebe uma bolsa?
- E em sua opinião, você acha importante o seu filho participar deste projeto? Por quê?
- Do que você mais gosta ao ter seu filho no projeto?
- Tem alguma coisa que você não gosta no mesmo?
- Você percebeu alguma mudança de comportamento em seu filho depois que ele ingressou no projeto?
- Depois deste projeto, seu filho vai se encaminhar pra algum outro?
- Você conhece as atividades que são desenvolvidas no projeto?
- Você conhece os profissionais que trabalham ali?
- Eles visitam você?
- O que eles falam pra você?
- Você participa das reuniões? O que é falado lá?
- Acontece de seu filho ter que faltar ao projeto? (Chuva, doença, violência...)
- Com que frequência?
- E quando ele falta, por que ele falta?
- Tem dias que você prefere que ele fique em casa?
- Tem alguma coisa que atrapalha a vinda de seu filho no projeto? O que e por quê?
- O que você acha que facilita a participação de seu filho no projeto?
- O que você acha que poderia ser feito para melhorar a participação das crianças neste projeto? (horários, atividades, local, lanche...)
- O que você acha que poderia ser feito para facilitar a participação dos pais no projeto?
- Se você fosse o (a) responsável pelo mesmo, você faria algumas mudanças? Quais e por quê?

## **APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DO PROJETO ESPORTE EM AÇÃO – NÚCLEO VILA TORRES**

- Qual é o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Em que escola você estuda?
- Onde você mora?
- Como você vem para o projeto? (carro, ônibus, bicicleta, a pé)
- Alguém precisa te trazer?
- Tem algum problema para chegar até aqui?
- Há quanto tempo participa do projeto?
- Antes de participar deste projeto você já participava de algum outro?
- Você participa de algum outro projeto além deste aqui?
- Como você ficou sabendo do projeto?
- O que você acha do projeto?
- Você acha importante vir para o projeto?
- Tem outros projetos na Vila, porque participa deste?
- Que tipos de atividades você pratica no projeto?
- Foi você que escolheu estas atividades?
- O que você mais gosta? Por quê?
- Existe alguma coisa que você não gosta no projeto? Por quê?
- O que você acha dos professores?
- Troca muito?
- O que é um professor legal?
- O que você acha dos passeios? Lanche? Competições? Esportes?
- Os teus pais conhecem o projeto?
- O que os teus pais dizem sobre a sua participação no projeto?
- Eles acham importante? Por quê?
- Você falta muito aqui no projeto? Por quê?
- Tem dias que você prefere ficar em casa?
- Você gostaria de praticar outra atividade neste projeto? Por quê?
- Você teria alguma sugestão para melhorar o projeto e as atividades oferecidas pelo mesmo?
- Tem muita briga?
- O pessoal aqui do projeto vai até a sua casa?
- O que fazem nestas visitas?
- O que falam?
- O que eles ensinam aqui para você?
- O que você pretende ser quando crescer? Por quê?

## **APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORES GERAIS DOS PROJETOS)**

Vimos por meio desta solicitar autorização para a realização de uma pesquisa intitulada “Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais”. O objetivo desta pesquisa é o de levantar os principais facilitadores e as principais barreiras para a participação da comunidade em programas de atividade física desenvolvidos em projetos sociais.

Estaremos investigando esta questão em outros projetos sociais na cidade de Curitiba. Selecionamos o projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres” para ser um dos projetos por nós pesquisados por acreditarmos que a experiência adquirida pelos agentes deste projeto—coordenadores, profissionais, estagiários, voluntários e participantes—pode contribuir de forma significativa para o avanço nesta área de conhecimento, ainda pouco explorada na literatura. Esta experiência pode gerar também elementos que podem contribuir para com o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas no sentido de atender as demandas das comunidades e para promover uma participação mais efetiva das mesmas em programas de atividade física em projetos sociais. Portanto, a sua permissão para a realização deste estudo é fundamental.

Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização da pesquisa, será necessário que autorize os coordenadores locais do projeto e demais participantes do mesmo a participarem. O envolvimento dos mesmos no estudo, no entanto, deverá ser voluntária. Se eles não quiserem participar, eles não deverão ser obrigados a tomar parte da pesquisa.

Caso o/a senhor(a) concorde com a realização do estudo, precisaremos entrevistá-lo(a). Durante esta entrevista lhe perguntaremos questões relativas aos determinantes da participação da comunidade no projeto que coordena. Ou seja, lhe perguntaremos sobre o que parece estimular e o que parece dificultar a participação da comunidade no projeto. A entrevista será realizada em local e horário de sua preferência e durará em torno de uma hora. Caso necessário, agendaremos outra entrevista para esclarecer pontos da primeira entrevista—ou entrevistas com outros participantes do programa—que eventualmente precisem ser esclarecidos. Todas as entrevistas feitas durante a pesquisa serão gravadas. Respeitaremos, no entanto, o anonimato dos entrevistados. Tão logo a pesquisa termine, as gravações serão destruídas.

Caso o/a senhor(a) concorde com a realização do estudo, precisaremos também realizar algumas observações durante o desenvolvimento das atividades com as crianças, com o objetivo de melhor entendermos o projeto e algumas das questões discutidas nas entrevistas. Na medida em que realizarmos as nossas observações, buscaremos, o máximo possível, minimizar qualquer tipo de interferência que a nossa presença possa eventualmente vir a exercer no andamento das atividades.

As informações coletadas durante o estudo serão analisadas pela equipe de pesquisa. No entanto, a equipe tomará os devidos cuidados para que os nomes reais dos participantes não sejam divulgados. Quando os resultados forem publicados em forma de relatório ou artigos, não aparecerá seu nome ou o nome de nenhum dos participantes da pesquisa. O relatório e outras publicações utilizarão nomes fictícios para que os nomes reais sejam mantidos em sigilo.

O/A senhor(a) não terá qualquer despesa com a sua participação na pesquisa e também não receberá qualquer benefício financeiro por participar da mesma.

A pesquisadora responsável pelo projeto, professora Doutora Doralice Lange de Souza pode ser contatada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná todos os dias da semana, das 07h30min às 12h00min e das 13h30min às 17h30min, no seguinte endereço: Rua Coração de Maria, 92, BR 116, KM 95. Os telefones para contato são: 3360-4325 e 9911-8714. A pesquisadora se coloca a sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa. O/A senhor(a) terá acesso a todas as informações que queira sobre a pesquisa, antes e depois do estudo.

A sua autorização para a investigação dos facilitadores e barreiras para a participação da comunidade nas práticas de atividade física do projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres” e para a sua participação pessoal no estudo é voluntária. Caso durante algum momento da pesquisa queira desistir de sua participação, o(a) senhor(a) poderá solicitar de volta termo de consentimento livre esclarecido assinado e se retirar do estudo sem precisar justificar a sua decisão.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Entendi que sou livre para autorizar ou não a realização do estudo no projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres” e para participar ou não pessoalmente no estudo. Entendi também que sou livre para interromper a investigação do projeto e para encerrar a minha própria participação no estudo a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão.

Eu autorizo a realização da pesquisa no projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres” e concordo em ser entrevistado para o estudo.

Assinatura do coordenador geral do projeto

---

(identificação)  
Local e data

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

---

Doralice Lange de Souza  
Local e data

## **APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS COORDENADORES LOCAIS DO PROJETO)**

Vimos por meio desta solicitar autorização para a realização de uma pesquisa intitulada “Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais”. O objetivo desta pesquisa é o de levantar os principais facilitadores e as principais barreiras para a participação da comunidade em programas de atividade física desenvolvidos em projetos sociais.

Estaremos investigando esta questão em diferentes projetos sociais na cidade de Curitiba. Selecionamos o projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres” para ser um dos projetos por nós pesquisados, por acreditarmos que a experiência adquirida pelos agentes deste projeto—coordenadores, profissionais, estagiários, voluntários e participantes—pode contribuir de forma significativa para o avanço nesta área de conhecimento, ainda pouco explorada na literatura. Esta experiência pode gerar também elementos que podem contribuir para com o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas no sentido de atender as demandas das comunidades e para promover uma participação mais efetiva das mesmas em programas de atividade física em projetos sociais. Portanto, a sua permissão para a realização deste estudo é fundamental.

Caso o/a senhor(a) concorde com a realização do estudo, precisaremos entrevistá-lo(a). Durante esta entrevista lhe perguntaremos questões relativas aos determinantes da participação da comunidade no projeto que coordena. Ou seja, lhe perguntaremos sobre o que parece estimular e o que parece dificultar a participação da comunidade no projeto. A entrevista será realizada em local e horário de sua preferência e durará em torno de uma hora. Caso necessário, agendaremos outra entrevista para esclarecer pontos da primeira entrevista—ou de entrevistas com outros participantes do programa—que eventualmente precisem ser esclarecidos. Todas as entrevistas feitas durante a pesquisa serão gravadas. Respeitaremos, no entanto, o anonimato dos entrevistados. Tão logo a pesquisa termine, as gravações serão destruídas.

Caso o/a senhor(a) concorde com a realização do estudo, precisaremos também realizar algumas observações durante o desenvolvimento das atividades com as crianças, com o objetivo de melhor entendermos o projeto e algumas das questões discutidas nas entrevistas. Na medida em que realizarmos as nossas observações, buscaremos, o máximo possível, minimizar qualquer tipo de interferência que a nossa presença possa eventualmente vir a exercer no andamento das atividades.

As informações coletadas durante o estudo serão analisadas pela equipe de pesquisa. No entanto, a equipe tomará os devidos cuidados para que os nomes reais dos participantes não sejam divulgados. Quando os resultados forem publicados em forma de relatório ou artigos, não aparecerá seu nome ou o nome de nenhum dos participantes da pesquisa. O relatório e outras publicações utilizarão nomes fictícios para que os nomes reais sejam mantidos em sigilo.

O/A senhor(a) não terá qualquer despesa com a sua participação na pesquisa e também não receberá qualquer benefício financeiro por participar da mesma.

A pesquisadora responsável pelo projeto, professora Doutora Doralice Lange de Souza pode ser contatada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná todos os dias da semana, das 07h30min às 12h00min e das

13h30min às 17h30min, no seguinte endereço: Rua Coração de Maria, 92, BR 116, KM 95. Os telefones para contato são: 3360-4325 e 9911-8714. A pesquisadora se coloca a sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa. O/A senhor(a) terá acesso a todas as informações que queira sobre a pesquisa, antes e depois do estudo.

A sua autorização para a investigação dos facilitadores e barreiras para a participação da comunidade nas práticas de atividade física do projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres” e para a sua participação pessoal no estudo é voluntária. Caso durante algum momento da pesquisa queira desistir de sua participação, o(a) senhor(a) poderá solicitar de volta termo de consentimento livre esclarecido assinado e se retirar do estudo sem precisar justificar a sua decisão.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Entendi que sou livre para participar do estudo ou não. Entendi também que sou livre para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente a participar desta pesquisa.

Assinatura do coordenador local do projeto

---

(identificação)  
Local e data

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

---

Doralice Lange de Souza  
Local e data



## **APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PROFISSIONAIS, ESTAGIÁRIOS E VOLUNTÁRIOS DO PROJETO)**

Vimos por meio desta solicitar a sua participação em uma pesquisa intitulada “Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais”. O objetivo desta pesquisa é o de investigar o que incentiva e o que dificulta a participação da comunidade em programas de atividade física desenvolvidos em projetos sociais.

Estaremos investigando esta questão em diferentes projetos sociais na cidade de Curitiba. Selecionamos o projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres” para ser um dos projetos por nós pesquisados por acreditarmos que a experiência adquirida pelos agentes deste projeto – coordenadores, profissionais, estagiários, voluntários e participantes – pode contribuir de forma significativa para o avanço nesta área de conhecimento, ainda pouco explorada na literatura. Esta experiência pode gerar também elementos que podem contribuir para com o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas no sentido de atender as demandas das comunidades e para promover uma participação mais efetiva das mesmas em programas de atividade física em projetos sociais. Portanto, a sua participação no estudo é fundamental.

Caso você concorde em participar da pesquisa precisaremos entrevistá-lo(a). Nesta entrevista lhe perguntaremos questões relativas aos determinantes da participação da comunidade nos programas de atividade física ofertados pelo projeto. Ou seja, lhe perguntaremos o que parece facilitar e o que parece dificultar a participação da comunidade nas atividades corporais oferecidas pelo projeto. A entrevista será realizada em local e horário de sua preferência e durará em torno de uma hora. Caso necessário, agendaremos outra entrevista para esclarecer pontos da primeira entrevista—ou de entrevistas com outros participantes do programa—que eventualmente precisem ser esclarecidos.

Caso você concorde com a realização do estudo, precisaremos também realizar algumas observações durante o desenvolvimento das atividades com as crianças, com o objetivo de melhor entendermos o projeto e algumas das questões discutidas nas entrevistas. Na medida em que realizarmos as nossas observações, buscaremos, o máximo possível, minimizar qualquer tipo de interferência que a nossa presença possa eventualmente vir a exercer no andamento das atividades.

As entrevistas serão gravadas e tão logo a pesquisa termine, as gravações serão destruídas. As informações coletadas durante o estudo serão analisadas pela equipe de pesquisa. No entanto, a equipe tomará os devidos cuidados para que os nomes reais dos participantes não sejam divulgados. Quando os resultados forem publicados em forma de relatório ou artigos, não aparecerá seu nome ou o nome de nenhum dos participantes da pesquisa. O relatório e outras publicações utilizarão nomes fictícios para que os nomes reais sejam mantidos em sigilo.

Você não terá qualquer despesa com a sua participação na pesquisa e também não receberá qualquer benefício financeiro por participar da mesma.

A pesquisadora responsável pelo projeto, professora Doutora Doralice Lange de Souza pode ser contatada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná todos os dias da semana, das 07h30min às 12h00min e das 13h30min às 17h30min, no seguinte endereço: Rua Coração de Maria, 92, BR 116, KM 95. Os telefones para contato são: 3360-4325 e 9911-8714. A pesquisadora se coloca a sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta

pesquisa. Você terá acesso a todas as informações que queira sobre a pesquisa, antes e depois do estudo.

A sua autorização para participação no estudo é voluntária. Caso durante algum momento da pesquisa queira desistir de sua participação, você poderá solicitar de volta termo de consentimento livre esclarecido assinado e se retirar do estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Entendi que sou livre para participar ou não do estudo e para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão.

Eu concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do profissional, estagiário ou voluntário

---

(identificação)  
Local e data

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

---

Doralice Lange de Souza  
Local e data

## **APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DE MENORES NO PROJETO)**

Vimos por meio desta solicitar a sua autorização para a participação do(a) menor \_\_\_\_\_, sob a sua responsabilidade, em uma pesquisa intitulada “Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais”.

O objetivo desta pesquisa é o de levantar os principais fatores que incentivam e que dificultam a participação da comunidade em programas de atividade física desenvolvidos em projetos sociais. Para desenvolvermos a pesquisa, precisaremos realizar algumas observações das atividades desenvolvidas em projetos sociais e entrevistar algumas pessoas que participam destes projetos.

Caso o(a) senhor(a) concorde com a participação de \_\_\_\_\_ na pesquisa, precisaremos entrevistar o(a) mesmo(a). Nesta entrevista perguntaremos a ele/ela questões relativas à participação do(a) mesmo(a) em práticas de atividade física ofertadas pelo projeto. Mais especificamente, durante a entrevista lhe perguntaremos o que incentiva e o que dificulta a participação dele/dela no projeto. A entrevista será realizada nas dependências do projeto, durante o horário de funcionamento do mesmo, ou em outro horário de sua preferência, e durará em torno de 30 a 60 minutos. Caso necessário, solicitaremos que ele/ela nos conceda uma segunda entrevista para esclarecer pontos da primeira entrevista que eventualmente precisem ser esclarecidos. As entrevistas serão gravadas, e tão logo a pesquisa termine, as gravações serão destruídas.

As informações coletadas durante o estudo serão analisadas pela equipe de pesquisa. No entanto, a equipe tomará os devidos cuidados para que os nomes reais dos participantes não sejam divulgados. Quando os resultados forem publicados em forma de relatório ou artigos, não aparecerá o nome de sua criança ou o nome de nenhum dos participantes da pesquisa. O relatório e outras publicações utilizarão nomes fictícios para que os nomes reais sejam mantidos em sigilo.

O/A senhor(a) não terá qualquer despesa com a participação de seu/sua filho(a) ou dependente na pesquisa e também não receberá qualquer benefício financeiro pela participação do(a) mesmo(a) no estudo.

A pesquisadora responsável pelo projeto, professora Doutora Doralice Lange de Souza pode ser contatada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná todos os dias da semana, das 07h30min às 12h00min e das 13h30min às 17h30min, no seguinte endereço: Rua Coração de Maria, 92, BR 116, KM 95. Os telefones para contato são: 3360-4325 e 9911-8714. A pesquisadora se coloca a sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa. O/A senhor(a) terá acesso a todas as informações que queira sobre a pesquisa, antes e depois do estudo.

A sua autorização para a participação do(a) menor \_\_\_\_\_ no estudo é voluntária. Caso durante algum momento da pesquisa queira que o(a) mesmo(a) se retire do estudo, ou caso o(a) mesmo(a) decida desistir do estudo, vocês poderão solicitar de volta o termo de

consentimento livre esclarecido assinado e ele(a) poderá se retirar do estudo sem se justificar.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Entendi que sou livre para autorizar ou não a participação de \_\_\_\_\_ no estudo e para interromper a participação do(a) mesmo(a) na pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão.

Eu concordo que ele(ela) participe da pesquisa.

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal pelo(a) menor

---

(Identificação)  
Local e data

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

---

Doralice Lange de Souza  
Local e data

## **APÊNDICE 10 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA A PARTICIPAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS NO PROJETO)**

Assim como o seu filho (ou menor pelo qual você é responsável), você está também sendo convidado a participar do estudo intitulado “Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais”. É através de pesquisas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.

Conforme explicamos no termo de consentimento livre e esclarecido pedindo autorização para a participação de seu filho (ou menor pelo qual é responsável) em nosso projeto de pesquisa, o objetivo do estudo é o de levantar os principais fatores que incentivam e que dificultam a participação da comunidade em programas de atividade física desenvolvidos em projetos sociais.

Caso você participe da pesquisa, precisaremos entrevistá-lo(a). Nesta entrevista lhe perguntaremos o que incentiva e o que dificulta a participação de seu filho (ou menor pelo qual é responsável) no projeto. A entrevista será realizada em local e horário de sua preferência e durará em torno de 30 a 60 minutos. Caso necessário, solicitaremos que nos conceda outra entrevista para esclarecer pontos da primeira entrevista que eventualmente precisem ser esclarecidos.

As entrevistas serão gravadas e tão logo a pesquisa termine, as gravações serão destruídas. As informações coletadas durante o estudo serão analisadas pela equipe de pesquisa. No entanto, a equipe tomará os devidos cuidados para que os nomes reais dos participantes não sejam divulgados. Quando os resultados forem publicados em forma de relatório ou artigos, não aparecerá o nome de sua criança ou o nome de nenhum dos participantes da pesquisa. O relatório e outras publicações utilizarão nomes fictícios para que os nomes reais sejam mantidos em sigilo.

O/A senhor(a) não terá qualquer despesa com a sua participação na pesquisa e também não receberá qualquer benefício financeiro por participar da mesma.

A pesquisadora responsável pelo projeto, professora Doutora Doralice Lange de Souza pode ser contatada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná todos os dias da semana, das 07h30min às 12h00min e das 13h30min às 17h30min, no seguinte endereço: Rua Coração de Maria, 92, BR 116, KM 95. Os telefones para contato são: 3360-4325 e 9911-8714. A pesquisadora se coloca a sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa. Você terá acesso a todas as informações que queira sobre a pesquisa, antes e depois do estudo.

A sua participação no estudo é voluntária. Caso durante algum momento da pesquisa queira desistir de sua participação, o(a) senhor(a) poderá solicitar de volta termo de consentimento livre esclarecido assinado e se retirar do estudo sem se justificar.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Entendi que sou livre para participar ou não no estudo e para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão.

Eu concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal

---

(Identificação)  
Local e data

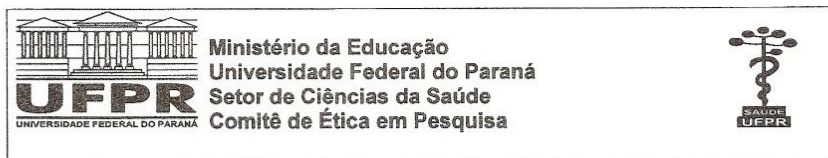
Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

---

Doralice Lange de Souza  
Local e data

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



Curitiba, 20 de maio de 2009.

Ilmo (a) Sr. (a)  
Doralice Lange de Souza

Nesta

Prezado (a) Pesquisador (a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado “**Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais**”, está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 20 de maio de 2009.

Registro **CEP/SD:697.032.09.05**

**CAAE:0012.0.091.000-09**

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

**Data para entrega do relatório final ou parcial: 20/11/2009.**

Atenciosamente

**Profa. Dra. Liliana Maria Labronici**  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Profª. Dra. Liliana Maria Labronici  
Coordenadora do Comitê de Ética  
em Pesquisa - SD/UFPR

Rua Padre Camargo, 280 – Alto da Glória – Curitiba-Pr. – CEP: 80060-240  
Fone/fax: 41-360-7259 – e-mail: cometica.saude@ufpr.br





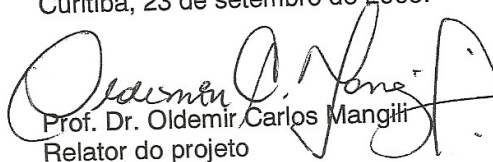
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências da Saúde  
Comitê de Ética em Pesquisa



Senhora pesquisadora,

Manifesto, pelo presente, concordância com a solicitação encaminhada em 18 de setembro de 2009, com respeito a inclusão do Instituto Compartilhar na obtenção dos dados pertinentes a esta pesquisa.

Curitiba, 23 de setembro de 2009.

  
Prof. Dr. Oldemir Carlos Mangili  
Relator do projeto



**ANEXO 2 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO INSTITUTO COMPARTILHAR**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

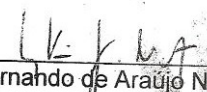
Prezada Profa. Dra. Lílíana Maria Labronici  
MD Coordenadora do CEP/SD

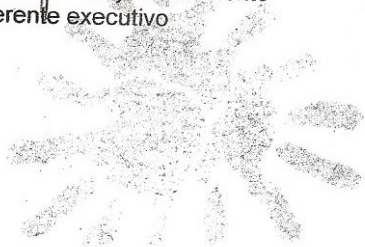
Declaramos que nós do Instituto Compartilhar, estamos de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado "Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais" sob a responsabilidade de Doralice Lange de Souza, em nosso projeto "Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres", tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em dezembro de 2010.

Estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os coordenadores, profissionais, participantes e responsáveis de participantes do projeto e que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Sendo o que se apresenta aproveitamos para enviar nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

  
Luiz Fernando de Araújo Nascimento  
Gerente executivo



**ANEXO 3 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

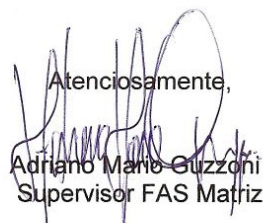
Prezada Professora Dra. Liliana Maria Labronici  
MD Coordenadora do CEP/SD

Declaramos que nós da Fundação de Ação Social da Prefeitura Municipal de Curitiba, Núcleo Regional Matriz, desenvolvendo o Projeto “Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres”, estamos de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado “Determinantes para a participação da comunidade em atividades físicas e desportivas em projetos sociais”, sob a responsabilidade de Doralice Lange de Souza, nas nossas dependências em conjunto com o Instituto Compartilhar, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em dezembro de 2010.

Estamos cientes que os envolvidos na pesquisa serão os coordenadores, profissionais, participantes e responsáveis de participantes do projeto e que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Sendo o que se apresenta aproveitamos para enviar nossas cordiais saudações e solicitar que os dados de resultado deste trabalho só poderão naquilo que diz respeito à FAS serem divulgados após prévia autorização.

Curitiba, 15 de outubro de 2009.

Atenciosamente,  
  
Adriano Mario Guzzoni  
Supervisor FAS Matriz